

O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural

Elizabeth Figueiredo Sá

bethfsa@uol.com.br - UFMT

Marineide Oliveira da Silva

mari.oliveirasil@gmail.com - UFMT

Resumo

Entre os anos 1920 e 1945 ocorreram significativas mudanças educacionais para as populações do campo, pois o ensino rural, antes negligenciado, ganhou visibilidade e começou a ser motivo de debate em todo país, inclusive na *Conferência Interestadual do Ensino Primário* (1921) e nas Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em defesa de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional. Nesse período, ocorreu também a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de *Ruralismo Pedagógico*, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo. Buscando contribuir para o esclarecimento de como o pensamento dos ruralistas pedagógicos influenciaram nas decisões sobre a escola primária rural brasileira, especialmente a mato-grossense, realizou-se um trabalho historiográfico pautado em análises de fontes documentais localizadas, principalmente, no Arquivo Público de Mato Grosso e no Acervo Paulo Borroul (USP). Concluiu-se que nesse período, caracterizado, por ampla defesa da escola rural, houve uma expansão considerável dessas instituições em todo estado de Mato Grosso, muito embora esse movimento não tenha garantido a qualidade da escola do campo.

Palavras-chave: História da educação. Ruralismo pedagógico. Escola primária.

The pedagogical ruralism: a proposal for the organization of the rural primary school

Abstract

Between 1920 and 1945 significant educational changes have occurred to the people of the countryside, because the rural education before neglected, won visibility and began to be cause for debate throughout the country, including the *Interstate Conference of Elementary School* (1921) and in the Conferences of the Brazilian Association of Educators, in defense of a differentiated curriculum for this educational modality. During this period, occurs also the consolidation of a current of thought called *Pedagogical Ruralism* that had as main objective to propagate schooling that integrates the man to regional conditions and to implement him in the field. Seeking to contribute to the clarification of how the thought of rural educators influenced in decisions on Brazilian rural primary school, especially in Mato Grosso, it was held a historiographical work based on analyses of documentary sources located mainly in the Public Archive of Mato Grosso and in the archive Borroul Paulo (USP). It was concluded that during this period, characterized by extensive defense of rural school, there was a considerable expansion of these institutions around the State of Mato Grosso, although this movement has not guaranteed the same quality.

Key words: History of Education. Pedagogical Ruralism. Primary School

Introdução

Enfrentei pedaços difíceis de minha vida como professora. Certa vez, fui a cavalo de Barra dos Bugres até Cáceres. Chovia muito, a lancha não podia passar porque os bancos de areia atrapalhavam. Então, como as aulas estavam para começar em fevereiro, resolvi enfrentar a viagem a cavalo. Quando chegou no meio da viagem, o rio encheu e não pudemos seguir em frente. [...]

Então, ele (o bugre) arrumou um gamelão grande, desses de fazer rapadura, amarrou uma correia na asa da gamela comigo dentro. Assim, pegamos a última balsa que ia passando em Barra dos Bugres, e eu não cheguei tarde a Cáceres para o início das aulas.

Professora Esmeraldina Malhado (1990)

O relato da professora leiga, Esmeraldina Malhado, que lecionava em uma escola rural de Mato Grosso, na década de 1930, deixa transparecer as inúmeras restrições para se trabalhar nas escolas rurais, principalmente no interior do país. Tal situação acarretava dificuldade de se encontrar um professor que propusesse ministrar aulas nestas localidades, passando a se constituir como o último lugar a ser escolhido para se trabalhar, “o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado”. (AMIGUINHO, 2005, p. 15). Nestes contornos, a escola rural acabava por absorver os professores em início de carreira e que almejavam obter experiência e currículo, visto que lecionar na zona rural era pré-requisito para que pudesse pleitear uma vaga nas escolas da cidade e/ou professores leigos, como o caso da professora aqui lembrada, que, segundo depoimento: “Não escolhi a profissão professora: foram os outros que me empurraram para ela. Era criança, tinha apenas 15 anos, decidiram que meu caminho era o da maioria das mulheres daquele tempo”. (MALHADO, 1990, p. 96).

Negligenciada durante toda Primeira República, a escola rural tornou-se alvo de debates entre intelectuais e governantes que defendiam a educação enquanto mola propulsora do progresso, e, com isso, o direito dos brasileiros à escolarização, devido “à crença de que através da multiplicação das instituições escolares e do acesso à escolarização, o Brasil se tornaria uma grande potência” (ALVES, 1998, p. 21).

Porém, a massificação da educação no período republicano instaurou um quadro contraditório e extremamente complexo entre as escolas urbanas e as rurais. Segundo Demartini (1989), uma das implicações acarretadas pela massificação da educação foi o Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23

estabelecimento de um currículo único para todas as escolas, sem considerar as especificidades apresentadas por cada localidade. Dessa forma, os ditames legais passaram a ter como parâmetro norteador as escolas urbanas e para elas eram destinados todo tipo de provimento.

Nas áreas rurais, a situação era adversa daquelas das citadinas. Como se localizavam distantes dos centros urbanos e de difícil acesso, o descaso por parte do poder público atingia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições estruturais mínimas para o desempenho da docência. Problemas como baixos salários, alojamentos insalubres e instabilidade no emprego afligiam o corpo docente e, em muitos casos, os professores dependiam somente da colaboração da comunidade para permanecer nas áreas rurais.

Historicamente, a educação no meio rural esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, visto que reduzida à escolinha rural, onde professoras desqualificadas/leigas eram enviadas a ensinar primeiras letras à massa de analfabetos (NASCIMENTO, 2002).

Em 1922, o discurso de Sampaio Dória, proferido na *Conferência Interestadual de Ensino Primário*, no Rio de Janeiro, trazia vestígios de um novo movimento que vinha ganhando força nas conferências educacionais e que propunha mudanças para as escolas rurais. Ideias como, por exemplo, de aprender a tirar proveito e tornar a terra rendosa, integrava seu discurso. Dória, em fala para a plenária da conferência, ressaltou que os alunos que frequentassem a escola rural adquiririam “meios próprios de vida, e o que é mais, a convicção da utilidade incomparável da terra. Saberão tirar della o proveito, que os seus paes, na ignorância actual, não alcançaram. A produção do campo será inteligente e rendosa. Criar-se-há uma geração que ame a terra pelo bem que dela colhe”. (DORIA, 1922, p. 359).

O presente artigo, parte integrante das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT), tem como objetivo perceber de que forma o pensamento dos ruralistas pedagógicos influenciou nas decisões sobre a escola primária rural brasileira, especialmente a mato-grossense. Para tal, a base empírica foi calçada na documentação no Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá, e no Acervo Paulo Borroul, localizado na Universidade de São Paulo. São relatórios de diretores da Instrução Pública, mensagens de presidentes de estado, censos e anais das conferências promovidas pelo

governo federal e pela Associação Brasileira de Educadores (ABE), bem como nas publicações regionais.

O movimento ruralista do Brasil

Pode-se afirmar que somente a partir da Revolução de 1930, no Governo de Vargas, que a preocupação com o ensino rural ressurgiu com maior expressividade, principiando as primeiras manifestações e discussão acerca de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional. Nesse sentido, Bresolin e Ecco (2008) explicam que a partir de 1930 ocorreram mudanças educacionais significativas para as populações do campo, porque nesse período se consolidou a corrente de pensamento denominada *de ruralismo pedagógico*.

Um fator que impulsionou a ação e a propagação do pensamento ruralista foram os problemas gerados pela crescente industrialização, que foi responsável pela migração de parte da população que moravam no campo para as cidades, com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida. Concomitantemente, nessa época acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo.

Sobre o termo *ruralismo pedagógico*, Bezerra Neto (2003, p. 11) esclarece que ele foi delineado e constituído para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Dessa forma, a proposta defendida pelo movimento ruralista girou em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo que, segundo Abrão (1986, p. 49), “Se não forem removidos esses obstáculos, fatalmente a transformação da mentalidade do homem não se efetivará”.

Para a corrente ruralista, os professores deveriam potencializar o ensino a fim de fornecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região:

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em

outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

Esse movimento, segundo os estudos de Prado (2000, p. 50), embasou-se em um ideário que vinha sendo construído por alguns intelectuais, desde a década de 1920, “e que resumidamente consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural”. O autor acrescenta que essa corrente de pensamento “[...] privilegiava o papel da escola na construção de um ‘homem novo’, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação ‘homem rural/escola’ pretensamente nova”. Assim, o ideário ruralista rejeitava a unificação do modelo escolar e propunha uma escola diferenciada e que atendesse às necessidades educacionais de cada realidade social. Para Maia (1982), o ruralismo deveria propagar uma escolarização que integrasse as condições regionais e desse subsídio para que as famílias permanecessem no campo.

O discurso que fundamenta o ruralismo pedagógico tinha outras implicações e possuía interesses, direta ou indiretamente, relacionados ao desenvolvimento nas áreas rurais, além do fator educacional, demonstrando “preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional”. (PRADO, 1995, p. 2).

Abrão (1986, p. 23) explica que “fica subentendido no discurso ruralista o pressuposto de que o homem da roça não está ‘integrado’, ‘ajustado’ ao sistema social e econômico cujo ponto central faz da terra o fator essencial de sustentação e riqueza para si e para o país”. Corroborando com essa ideia, Prado (1995, p. 2) esclarece que,

[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar.

Para se entender como se constituiu o período denominado de *Estado Novo*, primeiramente deve-se reportar às lutas por direitos sociais, entre elas a da educação, cujos pontos foram concretizados na Carta Magna de 1934.

Essa Constituição, promulgada em 16 de julho do mesmo ano, na avaliação de Farias (1983, p. 34), constitui um marco histórico na garantia de direitos sociais, pautando-se em preceitos democráticos, “com total liberdade de crença, reunião, Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23

associação política e imprensa. Também preservava o regime federativo, assegurava eleições por sufrágio universal e direito para todos os cargos executivos, de Presidente da República a governadores e prefeitos”. Contudo, as oligarquias do café com leite, de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente, por não estarem no poder, planejaram derrubar o governo, levando Getúlio Vargas a traçar novas estratégias.

Assim, esse governante precisava revogar algumas prerrogativas asseguradas na constituição de 1934, para garantir que seus opositores não interferissem ou derrubassem seu governo. Dessa forma, direitos, como liberdade de expressão e de manifestação, assegurados na Constituição de 1934, foram abolidos. Para isso, a solução encontrada por Vargas foi articular junto a alguns grupos sociais favoráveis ao seu governo, um golpe contra a radicalização, tanto da esquerda quanto da ala direita instaurando, assim, um novo período de governo, denominado de *Estado Novo* (FARIA, 1983).

Esse golpe contou com o auxílio de militares e burocratas que defendiam a instauração de um regime repressivo capaz de realizar a modernização do país ‘de cima para baixo’, bem como das oligarquias regionais aliadas à Igreja Católica que, apesar de se situar em um segundo plano nas articulações que levaram ao golpe, deram seu aval aos objetivos (às propostas) de Vargas (varguistas) e das Forças Armadas (FARIA, 1983).

Para consolidar as ações impostas pelo novo período, Vargas elaborou, em 1937, uma nova Constituição, dando plenos poderes ao Presidente da República, possibilitando-lhe confirmar o mandato dos governadores eleitos ou nomear substitutos e interventores, em caso de rejeição dos candidatos.

Em meio a tantas disputas de poder, emoldurava o Estado Novo, cuja ideologia tinha como fundamento os princípios: “nacionalismo, integração nacional, centralização, hierarquia etc. que, embora não formassem um ‘sistema de pensamento totalitário’ foram sustentados pelo regime e penetraram na sociedade” (SILVA, 1980, p.20).

A educação mereceu cuidados especiais em todo o período em que Vargas esteve no poder, permeando as discussões para elaboração das emendas constitucionais expressas no documento de 1934, e, posteriormente, no de 1937. A escola seria um meio eficiente de propagação de ideias nacionalistas, pregando o amor à pátria com a

finalidade de fazer com que os brasileiros contribuíssem para o desenvolvimento do país. Nesse período, a escola

[...] era utilizada como um dos instrumentos para a manutenção da unidade política do país, uma vez que, através dela, difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e o mesmo sentimento nacionalista, este último de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira (ALVES, 1994, p. 154).

Por meio do ensino, pretendia-se derrubar o obstáculo do analfabetismo que dificultava o país a desenvolver suas atividades produtivas, pretendendo, com isso, “transformar a miséria em riqueza”. (ALVES, 1994, p. 154).

O movimento recebeu apoio de parte das elites urbanas, que anteviam nesse movimento a possibilidade real para fixar o homem nas áreas rurais e, conseqüentemente, uma maneira de minimizar os problemas sociais causados pelo inchaço populacional nas cidades. Prado (2007, p.9) acrescenta que:

Seu significado mais forte encontra-se ancorado numa vasta gama de questões. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo. Estes, frente às miseráveis condições de vida, emigravam para o Rio de Janeiro e para São Paulo, engordando o contingente de favelados e despovoando de mão-de-obra a área rural. Tratava-se também de incorporar ideológica e politicamente uma massa de pessoas esquecidas pelo Estado e, portanto alvo fácil de interesses ditos particularistas que o Estado Novo havia tomado a si o dever de exterminar.

Com isso, os adeptos do ruralismo atingiriam outra finalidade crucial para o movimento, qual seja, a “de formar trabalhadores especializados, ajustados à distribuição do capital no campo. Ao mesmo tempo, o valor da escola rural era traduzido como trabalho cívico, econômico e patriótico, capaz de restituir o sentido de brasilidade [...]” (CAMARGO, 2010, p. 105).

Nessa perspectiva, a escola rural, além de se preocupar com a ação educativa, com o trabalho cívico e a fixação do homem no campo, tinha também a incumbência de divulgar a ideologia oficial que circulava no meio intelectual brasileiro.

Nesse sentido, a educação deveria proporcionar conhecimentos e habilidades, capazes de tornar o sujeito apto a trabalhar na terra, a tirar dela sua subsistência e contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, o ruralismo pedagógico “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”. (PRADO, 1995, p. 8).

O pensamento veiculado pelos ruralistas não apresentava uma proposta homogênea, pois nesse “cenário de debates educacionais, o tema da valorização do homem rural exemplifica as ideias sobre as quais o ‘ruralismo pedagógico’ constrói sua trama ideológica, bem ao modo estadonovista, ou seja, envolvendo educação, intelectuais e política do Estado”. (PRADO, 2007, p. 9).

A circulação das ideias ruralistas em Mato Grosso

Em Mato Grosso, um dos primeiros indícios do discurso ruralista pode ser encontrado em artigo de *O Jornal*, de Cuiabá, datado de 4 de maio de 1922. A reportagem, escrita por Roderico Voia (1922, p. 5), ressalta que não era possível proporcionar a mesma educação nas escolas urbanas e rurais:

Como, pode dar-lhes a mesma educação obrigando-os a frequentar escolas regidas por métodos iguais? A escola universal só serviria para preparar revoltados, para agravar ainda mais a crise de urbanismo que perturba e compromete há tantos annos a lavoura. Que aprenderiam os sertanejos com o manunseio da cartilha e dos livros escolares adaptados na cidade? Aprenderiam a desprezar as rudezas do seu habitat, olhariam com superioridade para seus irmãos incultos, ficariam naturalmente desenraizados no próprio solo que lhes foi berço.

Voia (1922, p.5) defendia que, para atingir seus objetivos, “a escola rural não deve ser uniforme a todas as zonas do país, deve antes, adaptar-se às condições peculiares a cada uma dellas”.

Em 1937, Julio G. Vaz Cerquinho publicou *Pelo Ensino Rural*, ocasião em que expõe sete teses sobre a temática, apresentadas no I Congresso de Ensino Rural no Brasil, realizado em São Paulo. Com a pretensão de convencer a plenária, Cerquinho defendeu que “o ensino rural no Brasil é um dos grandes problemas nacionais” e suas teses, se assim os organizadores julgassem proveitosas, poderiam contribuir “para a construção dos alicerces do edificio pátrio” (CERQUINHO, 1937, p.3).

Na primeira tese propôs que a escola que mais convinha ao Brasil seria a rural, incumbida de ministrar o ensino primário vocacionado para essa modalidade escolar. Entretanto, para melhor atender aos objetivos educacionais das localidades afastadas dos centros urbanos e assegurar o ensino primário de qualidade, elas deveriam contar com professores instruídos na verdadeira mentalidade rural brasileira:

As actuais Escolas Rurais do interior do país, no geral, resentem-se de verdadeiros mestres ruraes, os quais deverão ser escolhidos dentre titulados no mínimo por Escolas Medias de Agricultura ou de Veterinária. Com mestres ruraes devidamente instruídos para a verdadeira função da

mentalidade rural do Brasil, estariam perfeitamente assegurados o ensino rural e primário (CERQUINHO, 1937, p. 5).

Gervásio Leite, em seu livro *Aspecto Matogrossense do Ensino Rural* (1942), corrobora com o pensamento de Cerquinho e acrescenta que os professores dessas localidades não interagiam por falta de formação no meio rural e, por isso, não se apresentavam como uma “figura ativa dentro da comunidade e passam a inspirar desconfiança: a desconfiança típica que o letrado inspira ao caipira” (LEITE, 1942, p. 15). A respeito, Leite enfatiza:

Os professores rurais não têm nenhum preparo especial. Não são habilitados por uma escola especializada no conhecimento daquelas indispensáveis noções necessárias para tornarem de fato, professores especializados. Não podendo se orientar no sentido de conhecer e tentar encaminhar resoluções para os problemas do meio a que servem, passam, então, a ensinantes de 'ler, escrever e contar'. (LEITE, 1942, p. 15).

Para a comunidade rural, “ler, escrever e contar” não os auxiliava na resolução dos problemas de vida cotidiana. Na opinião de Cerquinho (1937), a solução para o ensino rural seria subordiná-lo diretamente ao Ministério da Agricultura, que instalaria uma Escola Primária Rural em cada Distrito Municipal, na qual as crianças ficariam internas. Dessa forma, o ensino rural passaria a ser vinculado ao governo federal, devendo seu ensino ser obrigatório e gratuito, sob a modalidade de internato, mas, sobretudo, federado, para assegurar que o Plano desenvolvido pelo Ministério da Agricultura fosse realizado em todo território nacional.

A ideia de internato devia-se às dificuldades de assiduidade escolar encontrada pelas crianças, como o fato de morarem longe e não terem como regressar diariamente. Gratuito, para garantir que o ensino nas escolas rurais fosse eficiente e produzisse os efeitos almejados pelos governantes. Obrigatório, por ser tratar de uma necessidade de ordem geral de combate ao analfabetismo e à falta de conhecimento dos processos modernos no trato com a terra (CERQUINHO, 1937).

No internato as crianças seriam alfabetizadas e receberiam orientação sobre os métodos modernos de agricultura, pecuária, aprenderiam as vantagens de se ter higiene humana e veterinária, assim como contribuiria para a profilaxia das doenças que dizimavam os homens e animais no campo (CERQUINHO, 1937).

A segunda tese destinava-se a responder questões sobre a existência de um tipo especializado de mestre que pudesse atender à solicitação dos alunos e lhes fornecer

elementos para a fácil ambientação nos meios rurais, impedindo seu deslocamento para as áreas urbanas. Em sua opinião, se o ensino primário ficasse a cargo do Ministério da Agricultura, seria possível a criação de um tipo ideal de professor para a escola rural (CERQUINHO, 1937).

Para isso, esses professores deveriam merecer alguns benefícios e garantias: cursos especializados para que adaptassem os conhecimentos à realidade rural, a criação de uma cadeira especializada nas Escolas Normais de todo país, destinada à agricultura e veterinária. Essas cadeiras deveriam ainda contribuir para a efetivação de outro objetivo, o de integrar o corpo docente a fim de formar um número maior de professores primários especialmente para atender as escolas localizadas nas zonas rurais (CERQUINHO, 1937). A respeito, Leite concorda que:

[...] para a manutenção eficiente da escola rural é indispensável estabelecimento adequado capaz de formar "professores rurais" inclinados à vida rural que tenham "alma de ruralistas" e que possam, desse modo acentuar em nossos caipiras o gosto pela vida agrícola, quer por um lado, facilitando-lhes conhecimento de noções e práticas modernas de agricultura, de higiene e de saneamento, como, de outra parte, evitando um ensino urbanizado, que faça da cidade um permanente centro de atrações (LEITE, 1942, p. 16).

Segundo Cerquinho (1937), tais modificações contribuiriam para conter o êxodo rural, pois, na sua concepção, os pais geralmente se mudavam para as áreas urbanas a fim de proporcionar meios para que seus filhos estudassem e aprendessem mais, porém, ao concluir o ensino primário nas escolas urbanas, essas crianças, já acostumadas a certo conforto proporcionado nessa localidade, se recusariam a voltar para a difícil vida do campo.

O êxito dos objetivos educacionais na escola rural ficaria, conforme os ruralistas pedagógicos, somente a cargo do professor. Leite (1942, p. 16) é enfático ao dizer que “a indiferença do professor é mais ruinosa que sua ignorância”. Para o autor, o professor,

[...] através dessas noções como do interesse que a vida do campo lhe inspira, torna, para seus alunos, um perfeito exemplo a seguir. A simples alfabetização não resolve os problemas urgentes e inadiáveis do campo. É necessário não só alfabetização, como sobretudo, dar aos homens noção da importância de seu papel, formando-lhes a consciência de sua importância (LEITE, 1942, p. 16).

Dessa forma, o professor da escola rural, além de ensinar a “ler escrever e contar”, deveria tornar-se, “um consultor agrícola, o enfermeiro, o conselheiro. Ele deve

ser visto pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas capaz de minorar seus sofrimentos” (LEITE, 1942, p. 17). Nessa perspectiva, o professor parece ser igualado a uma figura de um “herói”, com múltiplas habilidades e capaz de resolver diferentes problemas de responsabilidade dos governantes.

A terceira tese de Cerquinho (1937) trata da relação da escola rural com a assimilação dos imigrantes de diversas nacionalidades que, no período do Estado Novo, se fizeram presentes no Brasil e foram alvo do projeto nacionalista implementado pelo presidente Getúlio Vargas.

Como eles se concentrariam nas áreas rurais, Cerquinho (1937) acreditava que a escola rural poderia contribuir para que o imigrante assimilasse os nossos costumes, língua e, por meio da convivência, começaria a sentir admiração pelas coisas do país, pelas riquezas animais, vegetais e pelos brasileiros, obrigando-os a integrar na comunhão nacional, visto que, na medida em que o imigrante se interessasse por tudo o que se referisse ao Brasil, se efetivaria a absorção real e proveitosa.

Na quarta tese, o autor indagou se a escola rural seria capaz de preparar o lavrador que hoje é senhor da terra e ontem fora apenas operário do campo. Defendia que a melhor forma seria a formação desses homens do campo pela escola rural. Mas, para isso, tornava-se imprescindível a formação eficiente de professores no trato com as questões rurais, tema debatido na segunda tese.

A quinta tese enfatizou a questão latifundiária como um bem para as áreas rurais. De acordo com Cerquinho (1937, p. 9), “o latifúndio de um modo geral não é um bem, mas quando o proprietário tem visão econômica e cede como por empréstimo ou aluguel, lotes aos seus agregados para a exploração do latifúndio, aí, já não é um mal tão grande”. O autor conseguiu ver vantagens econômicas nessa questão e não acreditava em exploração das pessoas do campo que se submetessem a tal projeto, assim, seria um meio para que a população campesina contribuísse para o desenvolvimento agrícola/econômico do Brasil, objetivo almejado pelos ruralistas pedagógicos.

Na sexta tese, complementando a quinta, o autor introduziu a discussão sobre a valorização do trabalhador rural nacional por meio da higiene e da educação. Para ele, “onde ha hygiene, ha saúde, ha vontade de trabalhar, de produzir muito e de viver. Onde ha educação, ha progresso, ha ordem, ha compreensão das necessidades e quando o

homem compreende as suas necessidades já não cria dificuldades nas necessidades dos outros” (CERQUINHO, 1937, p. 10).

Articulando a educação com higienização do povo, previa melhores condições de vida ao homem do campo, para que estes pudessem se casar e ter filhos saudáveis.

Tal fato parece indicar uma preocupação do autor com a população imigrante, a soberania do povo brasileiro e os preceitos nacionalistas. Suas explicações sobre o conjunto de questões aparecem no sétimo tema, quando indagava se o elemento nacional superaria ou não aos estrangeiros, argumentando que, desde que saudável, “o elemento nacional é bom, resignado, generoso, trabalhador, honesto e supre em qualidade o estrangeiro” (CERQUINHO, 1937, p. 11).

O autor concluiu com a oitava tese, convidando o leitor a refletir sobre as vantagens de se investir no nosso povo, salientando que esse fato só se consolidaria se os brasileiros deixassem de colocar seus interesses pessoais acima dos interesses do país. Afirmava ainda que a responsabilidade da ausência de produção de gêneros alimentícios de primeira necessidade, obrigando o governo a pagar altos impostos pelos produtos exportados, impedia o provimento de políticas que garantissem a permanência e os meios para que a população rural vivesse dignamente (CERQUINHO, 1937).

Mesmo que, muitas vezes, defendendo ideias discriminatórias, os ideais ruralistas foram propagados em Mato Grosso, principalmente por governantes e intelectuais. Entretanto, ao refletir sobre as questões apresentadas pelos autores, indagamos: Como se configurou a escola rural entre as décadas de 1920 e 1940 em Mato Grosso, para ser motivo de tão duras críticas?

Um problema a parte: a educação rural de Mato Grosso

É como “um problema a parte” que Gervásio Leite (1971) se refere à educação rural em Mato Grosso. Isso porque, em sua opinião, ela era quase inútil, devido à falta de professores preparados, isolamento geográfico, dificuldade de acesso, falta de inspeção, entre outros fatores.

Mesmo diante das constantes críticas de intelectuais e governantes, a escola isolada, enquanto modalidade escolar responsável pela educação de um número expressivo de crianças mato-grossenses, era colocada em posição vantajosa em relação às outras instituições de ensino.

Primeiramente, seu caráter gratuito a tornava mais acessível ao segmento mais pobre da população mato-grossense, em contraposição às escolas particulares, mesmo mantendo com estas algumas semelhanças, como a flexibilidade do período de matrícula, facilidade de acesso dos pais à escola, dentre outros. Outra vantagem se prende à abertura de escola isolada, conforme o regulamento da Instrução Pública de 1910, somente autorizada quando estivessem matriculados 20 alunos, podendo comportar até 60, sob a regência de um único professor. Tal determinação favorecia a abertura dessa instituição em diversas cidades, vilas, freguesias e povoados mato-grossenses, podendo ser os alunos matriculados em qualquer época do ano letivo, facilitando o acesso à escolarização de um grande número de crianças em idade escolar. Isso se contrapunha ao procedimento adotado nos grupos escolares que se concentravam nos grandes centros urbanos, exigiam um número maior de alunos matriculados, e apresentavam um calendário rigoroso de matrícula (SÁ, 2007).

Porém, o que é defendido por Sá (2007) como vantajoso é também apontado por Leite enquanto empecilho ao atendimento dos alunos que residiam em localidades com menos de 20 indivíduos. Assim, este defendeu o que Cerquinho apregoou em sua primeira tese: a criação de internatos especiais situados em regiões propícias à colonização. Assim, “o Estado criaria todo um sistema de facilidades para a fixação do homem ao solo e o incentivo da formação dessas colônias-modelo, que teriam escolas apropriadas”. (LEITE, 1971, p. 163).

Além da gratuidade do ensino e do número insuficiente de alunos para abertura de estabelecimento escolar, já apontados por Sá (2007), as escolas isoladas do interior funcionaram mesmo sem a existência de prédios apropriados, podendo a escolarização se realizar na própria residência do professor, que recebia auxílio pecuniário para aluguel de casa (REGULAMENTO, 1910). Tal prerrogativa, sem dúvida, facilitou a educação das crianças que viviam na zona rural.

No entanto, conforme dito anteriormente, muito embora as escolas isoladas fossem responsáveis pela escolarização de um grande número de crianças, suas instalações e funcionamento eram motivo de constantes críticas por parte das lideranças locais. Vale ressaltar que muitas das apreciações se referiam às escolas primárias do interior, pois as escolas isoladas instaladas na capital e nas sedes dos municípios, segundo Dom Aquino Corrêa (1916), correspondiam, em geral, ao que delas era de se esperar.

É importante refletir acerca dos dados apontados, pois o que era tido com padrão de escola no espaço urbano, não servia de referencial ao espaço rural, tendo em vista que as famílias moravam em casas muito simples e tinham um modo de vida bastante diferenciado. Observemos o relato do professor da Escola Mista da Lagunita:

Quanto à construção do prédio, nada tenho a dizer-vos, senão que apresenta o melhor aspecto de duração.

Consta de uma sala destinada para aulas e uma saleta para uso particular do professor, sendo que a primeira mede seis metros e meio de frente por quatro metros e meio de largura. É todo construído de parede de tábuas e a cobertura é feita de tabuinhas, dispondo de muita luz e de capacidade de ar suficiente para a respiração dos alunos durante os trabalhos.

Tenho, porém, somente a dizer-vos que existe um poço de água potável, tendo, porém, este, desde fins do mês de Junho último, se conservado sem uma gota do mesmo líquido.

Julgo, portanto, necessário mandar escavar mais de metros de profundidade, e bem assim fazer mais um galpão para depósito dos aparelhos de montaria dos alunos, devido a estação chuvosa, bem como uma cerca de arame para a proteção muito indispensável, em torno da casa, para tranquilidade dos alunos por causa do gado que prejudica os alunos durante as aulas, estragando os objetos (RELATÓRIO, 1916).

A escola construída na zona rural, mesmo sendo edificada para esse fim específico, o era de tábua e plenamente condizente com a realidade, uma vez que padrão arquitetônico das residências dos habitantes da zona rural seguia esse modelo. Isso justifica a aceitação dos professores que lecionavam nas escolas rurais que, em momento algum, reclamaram de semelhante situação, mesmo estando os padrões físicos dessa escola longe de se comparar com as localizadas no espaço urbano e, até mesmo às monumentais estruturas arquitetônicas dos grupos escolares. Conforme depoimento da professora Sílvia Morais, ex-professora de uma escola em Ponta Porã:

Nessa primeira escola que lecionei, nem carteira havia; a gente improvisava bancos e carteiras com tijolos e tábuas arranjadas com os vizinhos e pais de alunos. [...] Havia falta de tudo, a gente escrevia em cada caderno de aluno o que ele devia fazer, ler, porque livro não havia (ROSA, 1990, p.160).

O relato aponta para além da questão dos prédios escolares, visto revelar a falta de recursos pedagógicos e equipamentos para o ensino.

Outro fato alvo de constantes críticas era a lotação de docentes para essas escolas. Contando com pouquíssimos professores habilitados para o ensino, a seleção acontecia por meio de concursos ou através de indicação dos representantes da política local, fazendo-o conforme as conveniências político-partidárias. Porém, ao mesmo tempo em os professores contratados eram beneficiados pela política, também sofriam

Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23

as consequências advindas dela. D. Esmeraldina Malhado relatou que, no exercício da profissão, mudou constantemente de localidade, devido à interferência política: “Para onde me jogavam eu ia, de um lado para outro, como objeto dos políticos, separada dos meus pais, vivendo em casa de parentes para sobreviver” (ROSA, 1990, p.96).

O mesmo aconteceu com a professora Sílvia Morais: “A política mandava em tudo, até nas nomeações e demissões” (ROSA, 1990, p. 161), sua contratação para atuar no magistério, sem experiência e somente com o ensino primário incompleto, também se deu por indicação política.

O próprio Regulamento da instrução pública (1910) favorecia a entrada de pessoas não habilitadas, quando as vagas não fossem ocupadas por professores formados pela Escola Normal, isso porque os poucos anos de funcionamento da Escola Normal no estado não foram capazes de capacitar número suficiente de profissionais para atuar nos espaços urbanos e rurais.

Em 1927, o Presidente do estado, Mário Corrêa da Costa, expunha as dificuldades por que passavam os docentes que se aventuravam ao exercício do magistério nas 146 escolas isoladas, localizadas no interior mato-grossense:

A falta de muitas dellas, afastadas centenas de leguas dos centros populosos; os parcos vencimentos que actualmente percebem aquelles que se arriscam à regencia de uma dessas cadeiras; a carencia de material didactico e escolar; a falta de prédio adaptável à escola; as difficuldades de comunicação, são factores que concorrem para o pouco resultado obtidos por essas escolas isoladas (COSTA, 1927, p. 122).

Avaliando a situação em que se encontrava a educação de Mato Grosso, principalmente no que dizia respeito às escolas isoladas, Corrêa da Costa formou uma comissão, composta por Cesário Alves Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública, Jayme Joaquim de Carvalho, Isac Póvoas, Júlio Müller, Franklin Cassiano da Silva, Rubens de Carvalho, Philogonio Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas e Alcindo de Camargo, a quem deu a incumbência da elaboração de um novo regulamento da Instrução Pública, sancionado por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927.

O Presidente do estado almejava com o novo Regulamento da Instrução Pública Primária aparelhar as escolas afastadas dos centros urbanos para que elas ficassem “mais às vistas das autoridades escolares”, exigindo um esforço maior dos professores na efetivação de novas diretrizes educacionais (COSTA, 1927, p.122).

O Regulamento de 1927 propôs várias mudanças, principalmente referentes à organização das instituições escolares, como o desmembramento das escolas isoladas. A partir desse documento, o ensino primário, que antes era oferecido somente em duas modalidades, escolas isoladas e grupos escolares, passou a ser ministrado em escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares.

As escolas isoladas rurais tinham por objetivo ministrar a instrução primária rudimentar e deveriam se localizar a mais de 3 quilômetros da sede municipal:

Consta do seu programa o ensino da leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de história pátria, geografia do Brasil e especialmente do Estado de Mato Grosso e noções de higiene. A duração do curso é de 2 anos. Aquele departamento julga muito exíguo o tempo desse curso, que tem produzido um resultado prático de somenos importância e proporá na elevação para 3 anos (REGULAMENTO, 1927, p. 8).

O Presidente de Mato Grosso, Annibal de Toledo, afirmou, em discurso à Assembleia Legislativa que, mesmo com aumento das matrículas nessas instituições, contando, aproximadamente, 5.334 alunos, estava convencido de que o aproveitamento “não corresponde o sacrifício do Tesouro. A impossibilidade de frequentes inspeções favorece a negligência dos docentes, estimulada já pela incompetência, pela impropriedade das instalações, pela deficiência de material e por vários outros fatores conhecidos.” (TOLEDO, 1930, p.42).

Por esse motivo, o citado governante se mostrava convencido de que o ensino primário que mais tinha proveito educacional era aquele ministrado pelos grupos escolares e escolas isoladas situadas nos centros urbanos de Mato Grosso. O ensino nas escolas rurais e ambulantes era considerado, quase na sua totalidade, como ineficiente. Por isso, decidiu não prover as escolas rurais e ambulantes e investiu na criação de grupos escolares e escolas reunidas, consideradas como experiências de sucesso.

A documentação indicou que não houve um grande investimento na educação rural que alterasse o quadro projetado pelos governantes. Em 1938, Augusto Moreira da Silva Filho, inspetor geral do ensino primário na zona norte do Estado, em relatório apresentado à Diretoria Geral da Instrução Pública, relatava que haviam sido inspecionadas 89 escolas rurais, sendo 41 no município da Capital, 15 no município de Santo Antônio, 6 no de Livramento, 7 no de Poconé, 16 no de Rosário Oeste e 4 em Diamantino. Apontava ainda para a necessidade de criação de outras escolas nos

distritos rurais de Diamantino, “a fim de atender o grande número de crianças em idade escolar que se encontra em diversos povoados, sem receber as primeiras noções do ensino primário fundamental” (SILVA FILHO, 1938, s/p). Em relação aos prédios escolares, Silva Filho se empenhou em caracterizar o melhor modelo de edificação necessária para a área rural, assim como elencou a necessidade de condições dignas para abrigar o alunado. Para isso, propôs parceria entre o governo estadual e os municipais:

A construção de casas destinadas às escolas nas zonas rurais, de conformidade com as exigências das modernas conquistas pedagógicas e tendo-se também em vista o aumento progressivo da nossa população, acelerado pelo grande número de pessoas que nos têm procurado ultimamente, devido a atraente indústria de garimpagem de pedras preciosas, representa no momento, o maior problema da instrução pública em nosso Estado e do qual defluem os demais que são quase todos dependentes.

De toda a zona percorrida, em quase uma centena de escolas, apenas as situadas nas cidades e vilas, ainda com alguma exceção, acham-se instaladas em prédios próprios funcionando as rurais em casebres infectos, mal arejados e sem o mínimo conforto para os alunos e seus preceptores.

Acho que o Governo do Estado deveria entrar em entendimento com as Prefeituras, no sentido de conseguir que estas se comprometam a mandar construir casas apropriadas, nas localidades previamente escolhidas, para serem instaladas as escolas rurais.

Outro fator apontado foi a falta de mobiliário escolar:

[...] por que não se concebe que uma criança que frequente uma escola para aprender a ler e a escrever, possa fazê-lo mal acomodada, de cócoras ou mesmo assentada em um toco ou caixão desengonçado, tirando-lhe todo o estímulo e gosto pela escola e os professores por mais hábeis e esforçados que sejam, pouco ou nada poderão fazer em benefício dos seus alunos, privados dos mais rudimentares elementos (SILVA FILHO, 1938, s/p).

Com o passar dos anos, percebeu-se que a situação não só permaneceu a mesma, como se agravou. Em sua participação no VIII Congresso de Educação de Goiânia, o Prof. Philogonio de Paula Corrêa expôs a situação da educação de Mato Grosso. Ao tratar do ensino rural, dividiu-o em quatro realidades distintas: o ensino primário nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; nas zonas rurais de imigração e na zona do Alto Sertão.

Na primeira realidade, Philogonio apontou como principal problema o fato de a educação não estar ainda de acordo com os processos da Escola Nova, devido à falta de formação docente e de material didático-pedagógico. Na zona rural comum, criticou a facilidade na criação de escolas, bastando um abaixo-assinado endereçado ao governo estadual, a inspeção *in loco* por um dos inspetores gerais e, verificada a existência das

condições descritas, criava-se a escola que logo a seguir seria instalada e, certamente, fechada.

Esse processo esbarrava com a falta de preparo do professor para lidar com a realidade que o esperava:

A professora nomeada para a regência da escola não conhece o lugar e o meio em que vai servir, mas, precisa ganhar a vida e manter a subsistência e a da família. A escola instala-se muitas vezes, em um rancho diferente do que foi apresentando à inspeção, sem mobiliário apropriado, e a professora fica na completa dependência do murubixaba do lugar. Desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação e de remédios, segregada, julga-se infeliz, e, quando tem forças reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços, com isso, leva a professora a tempo a pensar no período das férias para regressar ao lar, de onde, com muito custo, constringida, no início do novo ano escolar volta a retomar a atividade sem nenhum estímulo e sempre contra feita. De tal sorte, os resultados do ensino se tornam completamente nulos. Se acontece à professora, como já nos foi dado observar, com diplomacia adaptar-se ao meio, nem sempre lhe é possível orientar o ensino de acordo com os meios e as condições locais, em vista do programa a lecionar, quando não, pela oposição dos pais, em cuja compreensão a escola é pura e simplesmente alfabetizada. A criança rural, em determinadas épocas, precisa ajudar os pais nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou no ato de bater feijão, prejudicando a frequência e o ensino (CORRÊA *apud* MENDES, 1938, p. 3).

Em relação às zonas rurais de imigração, Philogonio avaliou que as crianças das fronteiras, embora nascidas no Brasil, não se adaptavam facilmente à educação nacional, salvo se a mãe fosse brasileira, porque em tal caso predominavam os costumes desta. Assim, não se aprendia corretamente a língua portuguesa e nem era sentida a necessidade dela, visto se comunicar em um dialeto que misturava do castelhano com o guarani e o português:

[...] os programas oficiais, não produzem presentemente os frutos almejados, isto porque, são simplesmente escolas de alfabetização, o que não basta, por isso que, é necessário nacionalizar e educar. Em tais zonas, torna-se necessário, pois um tipo de escola nacionalista, onde o ensino cívico complete a ação educadora, integrado na comunhão nacional, centenas de brasileiros segregados da Pátria (CORRÊA *apud* MENDES, 1938, p. 5).

E, por fim, com relação às escolas nas zonas do Alto Sertão, o autor deixou clara a ausência de controle sobre elas, sabendo-se somente sobre a prestação de assistência aos aborígenes do Brasil, através das informações repassadas pelo Serviço de Proteção aos Índios, que mantinha, em cada Posto de localização indígena, uma escola de

assistência, educação e nacionalização. Eram escolas mistas, de um só tipo, em que se ministravam também trabalhos manuais e noções de agricultura.

Após exposição, o professor Philogonio Corrêa concluiu sua fala apresentando sete ações necessárias para a melhoria do ensino rural: a formação profissional adequada; revisão dos programas de ensino; equiparação quanto à duração dos cursos rurais com os urbanos; “estabelecer com a obrigatoriedade do ensino, a fundação dos Clubes Agrícolas junto aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, de um modo geral, e de modo especial, junto aos que estão sediados nas zonas agrícolas”; o ensino moral, “com a tarefa de ministrar preceitos e noções com que se logre inculcar no espírito infantil a consciência dos deveres, o amor às cousas nobres, orientando-o sobre o modo de proceder para com os seus semelhantes”; e, por fim, uma remuneração condigna ao professor do magistério primário, colocando-o em posição honrada, capaz de corresponder a todas às necessidades da vida, sem estar na dependência de usuários. “Assim, terão os abnegados servidores da Pátria, na humildade e nobreza do seu mister, o estímulo necessário para o desempenho da missão a mais elevada a patriótica, de cujo desempenho dependem a segurança e prosperidade da Pátria”. (CORRÊA *apud* MENDES, 1938, p. 10).

Considerações finais

As fontes documentais reguladoras do ensino desenharam um cenário permeado pelo abandono, dificuldades e contrastes entre a educação ministrada nas cidades e aquela oferecida no campo. Mesmo com os clamores dos inspetores e governantes ao propor uma educação de qualidade para as áreas rurais, o corpo normativo não foi capaz de contemplar as reivindicações. Pelo contrário, o que a legislação em Mato Grosso proclamou foi um modelo escolar com currículo reduzido, de regência acessível mesmo aos professores leigos, sem atender às reais necessidades da população.

Por outro lado, o que os ruralistas pedagógicos que atuaram em Mato Grosso defendiam era a criação de um modelo escolar que não retirasse a criança de seu meio, sem se preocupar em lhe oferecer melhores condições de vida.

Enfim, entende-se que o discurso ruralista que se espalhou fortemente pelo Brasil, a partir da década de 1930, se faz presente nos discursos dos intelectuais da educação de Mato Grosso, a exemplo de Gervásio Leite, Julio G. Vaz Cerquinho e Philogonio de Paula Corrêa que, em congressos e publicações, propagaram a concepção

de uma escola rural mato-grossense capaz de contribuir para o desenvolvimento do Brasil, caso tivesse um ensino diferenciado das escolas urbanas e adaptado ao campo, porém, com a mesma qualidade.

Referências

ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande: EdUFMS, 1986.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Volume III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 52-76.

ALVES, Laci Maria Araújo. *O processo de Expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946): Uma abordagem histórica*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT. Cuiabá, 1994. 209p.

_____. *Nas trilhas do ensino(1910-1946)*. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento local. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2005, v.18, n.2, p.7-43. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418202.pdf>>. Acesso em: 02/04/2012.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). 2003. Universidade Federal de Campinas, 2003.

BRESOLIN, Paoline; ECCO, Idanir. *Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações*. In: Simpósio Nacional de Educação: ser Professor na sociedade Contemporânea: desafios e contradições. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf>. Acesso em: 15/07/2010.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. O ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 23, p. 97-132, maio/ago. 2010. <Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/39/39>. Acesso em: 12/08/2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, ESTADO DE MATO GROSSO. *Censo*. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1936.

CERQUINHO, Julio G. Vaz. Pelo Ensino Rural. In: *Anais... I Congresso de Ensino rural*. São Paulo, 1937. Cuiabá – MT, BCBM-FR/MT 233.

CORRÊA, Francisco de Aquino. *Mensagem do Presidente do estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso - APMT, 1919.

COSTA, Mario Corrêa. *Mensagem do presidente do Estado á Assembleia Legislativa de Mato Grosso*, 1927. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT.

_____. *Mensagem do presidente do Estado á Assembleia Legislativa de Mato Grosso*, 1928. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT.

_____. *Mensagem do presidente do Estado á Assembleia Legislativa de Mato Grosso*, 1929. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (71): nov. 1989.p.05-19.

DORIA, Sampaio. Discurso. In: *Annaes... Conferencia Interestadual de Ensino Primário realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro 1922*. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. 350-375.

FARIA, Antônio Augusto. *Getúlio Vargas e sua época*. 2ª Ed. Barros. São Paulo: Global Ed., 1983.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. A imprensa escolar na formação de professores ruralistas: usos e significados de uma experiência. *Revista Educação Unisinos*. setembro/dezembro 2007.p. 192-199. Disponível em: <[http://www.unisinos.br/artefiles/educacao11\(3\)_art06_fariasetal.pdf](http://www.unisinos.br/artefiles/educacao11(3)_art06_fariasetal.pdf)>. Acesso em: 17/03/2012.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. Ed. Thompson, São Paulo, SP, 2003.

LEITE, Gervásio. *Um Século de Instrução Pública: história do ensino primário em Mato Grosso*. Cuiabá: Inst. Hist. de Mato Grosso, 1971.

_____. Aspecto matogrossense do ensino rural. *Anais...VIII congresso Nacional de Educação*. Cuiabá, 1942.

MAIA, Eni Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?*. In: Em aberto, ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982. p.27-33

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública*. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, 1910.

_____. *Regulamento da Instrução Pública de 1927*. Arquivo Público de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso - APMT.

_____. *Relatório da Escola Isolada da Lagunita de 1916*. Arquivo Público de Mato Grosso - APMT.

MENDES, Francisco A. Ferreira. *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942*. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, livro 114, 1943.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A educação primária no estado da Bahia (1889-1930). In: *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, 2013, p. 2-15.

PRADO, Adonia Antunes. *Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural*. *Revistas Teias*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000.

_____. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, 1995. p. 5-27.

_____. *Intelectuais e educação no estado novo (1937/1945): o debate sobre a formação do Professor primário rural*. *Revistas Teias*, uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=17>>. Acesso em: 18/03/2012.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: EdUFMS, 1990.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Ademir Valdir. Educação e Nacionalismo: Configurando a escola Primária Catarinense na era Vargas. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.3, 2010. p. 55-82.

SILVA FILHO, Augusto Moreira da. *Relatório apresentado pelo Inspetor Geral do Ensino Primário na Zona Norte do Estado à Direção Geral da Instrução Pública*. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Lata D, 1938.

SILVA, M. dos S. *A Educação Brasileira no Estado-Novo: 1937/1945*. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. v. 88, n. 219, maio/ago. 2007. p. 291-309. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 19/03/2012.

VOIA, Roderico. *Escolas Rurais*. Matéria publicada no *Jornal de Cuiabá*, dia 4 de maio de 1922, nº 5. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, 1922.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; NIENOV, Gisele. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. *Educ. Rev.* 2007, n. 45, p. 81-105. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a05n45.pdf>>. Acesso em: 17/03/2012.

Data de submissão: 11/05/2012