

A ESCOLA RURAL MINEIRA EM MEIO AO ANALFABETISMO, AO ÊXODO RURAL E À EXPANSÃO DEMOGRÁFICA

THE RURAL SCHOOL MINEIRA BETWEEN THE ILLITERACY, THE RURAL EXODUS AND THE DEMOGRAPHIC EXPANSION

LA ESCUELA RURAL MINEIRA ENTRE EL ANALFABETISMO, EL ÉXODO RURAL Y LA EXPANSIÓN DEMOGRÁFICA

José Carlos Souza ARAUJO¹

RESUMO: O objeto deste é investigar sobre a escola rural mineira em seu movimento de institucionalização, no decorrer do período entre os anos de 1930 e 1961, em torno do qual também se movimentava a paulatina constituição do tecido urbano ou, como quer Henri Lefebvre (2004), o processo de corrosão dos resíduos de vida agrária. A referida periodização se explicita, por um lado, pelos marcos designados por Revolução de 1930, entre os quais se encontra a denominada Era Vargas (1930-1945) – que foi responsável pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14/11/1930, poucos dias após a posse em 03/11/1930, além de outras realizações na área educacional - e pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a primeira LDB). Trata-se de uma pesquisa documental, fundada nas mensagens dos governadores do Estado de Minas Gerais e em algumas mensagens dos Presidentes da República, mas associada às estatísticas educacionais presentes não somente nas mensagens mineiras. Em termos de problematização histórico-educacional, a qual é correlata à hipótese, o enfrentamento de tal objeto implica três aspectos correlatos: analfabetismo, êxodo rural e crescimento demográfico nas décadas demarcadas pela periodização.

Palavras-chave: Minas Gerais. Escola rural. Analfabetismo. Êxodo rural. Expansão demográfica.

ABSTRACT: *The aim of this article is to investigate about the rural school at Minas Gerais State in its movement of institutionalization, during the years of 1930 until 1961, which also has been related with the urban growth or, as Henri Lefebvre (2004) has mentioned, the process of residual corrosion of pleasant life. The referred period explicit by itself, by the Revolution of 1930, contextualized as a part of Vargas Age (1930-1945) - which was responsible for the creation of both Education and Public Health Ministries in 14/11/1930, a few days after his tenure (03/11/1930), in addition to other achievements in the educational field - and by the law number 4.024, at 20th of December, 1961 - establishing the guidelines and core basis of The National Education (the first LDB). It is a documentary research, founded about messages of Minas Gerais State Governors and in a few messages of the Republican Presidents, but associated to presented educational statistics, not only at the messages from Minas Gerais State. In terms of historical-educational issues, which is a correlated hypothesis, the coping of such object applies on three aspects: illiteracy, rural exodus and demographic growth related with the decades of this period.*

¹ Doutor em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7972-8875>. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

Keywords: Minas Gerais. Rural School. Illiteracy. Rural Exodus. Demographic Expansion.

RESUMEN: El objetivo de esto es investigar la escuela rural en Minas Gerais en su movimiento de institucionalización, durante el período entendido entre los años 1930 y 1961, durante el cual la constitución gradual del tejido urbano también se movió o, como quiere Henri Lefebvre (2004), el proceso de corrosión de los residuos de la vida agraria. Esta periodización se hace explícita, por un lado, por los hitos designados por la Revolución de 1930, entre los que se encuentra la llamada Era Vargas (1930-1945), que fue responsable de la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública el 14/11/1930, pocos días después de asumir el cargo el 03/11/1930, y por la Ley N ° 4.024, de 20 de diciembre de 1961, que establece las Pautas y Bases Nacionales de Educación (la primera LDB). Es una investigación documental, basada en mensajes de los gobernadores del Estado de Minas Gerais y en algunos mensajes de los Presidentes de la República, pero asociada a estadísticas educativas presentes no solo en mensajes de Minas Gerais. En términos de problematización histórico-educativa, que se correlaciona con la hipótesis, enfrentar tal objeto implica tres aspectos relacionados: analfabetismo, éxodo rural y crecimiento demográfico en las décadas delimitadas por la periodización.

Palabras clave: Minas Gerais. Escuela Rural. Analfabetismo. Éxodo rural. Expansión demográfica.

Introdução

O tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras, ‘o tecido urbano’, não designam, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. (LEFEBVRE, 2004, p. 17, grifo do autor).

O objeto deste é investigar sobre a escola rural mineira em seu movimento de institucionalização, no decorrer do período entre 1930 e 1961, no decorrer do qual também se movimentava a paulatina constituição do tecido urbano ou, como quer Henri Lefebvre (2004), o processo de corrosão dos resíduos de vida agrária. Na verdade, a epígrafe pode ser delimitada o quanto a escola rural esteve sujeita, no decorrer de poucas décadas, à paulatina constituição do tecido urbano – um fenômeno que fez vicejar o antagonismo a cidade e o campo.

A referida periodização se explicita, por um lado, pelos marcos designados por Revolução de 1930, entre os quais se encontra a denominada Era Vargas (1930-1945) – que foi responsável pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em

14/11/1930, poucos dias após a posse em 03/11/1930, o qual assumiu princípios e diretrizes diversos - e pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a primeira LDB).

Trata-se de uma pesquisa documental, fundada nas mensagens dos governadores do Estado de Minas Gerais e em algumas mensagens dos Presidentes da República, mas associada às estatísticas educacionais presentes não somente nas mensagens mineiras. Em termos de problematização histórico-educacional, a qual é correlata à hipótese, o enfrentamento de tal objeto implica três aspectos: como se correlacionou analfabetismo, êxodo rural e crescimento demográfico nas décadas demarcadas pela periodização?

Com relação ao analfabetismo, seu declínio, no decorrer do período, é paulatino, ou seja, de 65% em 1930, para a casa dos 40% em 1960, um decréscimo de 25% em 30 anos.

Por sua vez, o movimento demográfico se realizou a favor da vida urbana em detrimento da rural e, particularmente, em Minas Gerais, a zona rural somava 74% dos habitantes em 1940, porém em 1960 era de 55%, com um decréscimo de 19% em 20 anos.

O terceiro aspecto é o do crescimento populacional: em Minas Gerais, a população passou de 6.736.416 habitantes em 1940, para 9.960.040 em 1960, um crescimento da ordem de 47,85%, ou em números absolutos, de 3.223.624 habitantes. (RIBEIRO, 1978).

Certamente, essas três dimensões – analfabetismo, êxodo rural e crescimento demográfico - constituem o pano de fundo em que se moveram não somente a escola rural, mas também a escola primária urbana - representada pelas escolas primeiras letras - que no período republicano, ao final do século XIX, seriam denominadas pelo estado de São Paulo por escolas isoladas -, as escolas reunidas e os grupos escolares de um modo geral, a escola secundária e o ensino superior.

Ou seja, trata-se de um tríplice vetor a compor a movimentada paisagem brasileira nas décadas que compõem a periodização em apreço. Porém, cabe uma observação: embora o objeto seja a escola rural mineira em seu movimento durante o período mencionado, algumas fontes serão citadas a título de contextualização a respeito da mesma em território nacional.

A discussão sobre a escola rural em cenário anterior aos anos de 1930

Na chamada República Velha (1889-1930), uma defesa importante é a de Alberto Torres (1865-1917), em *O problema nacional brasileiro* (1914), calcada na concepção de que ao Brasil faltava organização. Suas observações críticas a respeito da instrução pública se configuram pela sua defesa como alavanca ao êxodo rural e à construção do parasitismo: “Nunca tivemos política econômica, educação econômica, formação de espírito industrial, trabalho de propaganda e de estímulo para a aplicação das atividades” (TORRES, 1914, p. 145). A organização escolar, desde o ensino primário ao ensino superior “[...] não é senão um sistema de canas de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo” (TORRES, 1914, p. 145).

As ideias ruralistas em debate no Brasil, desde os anos de 1920, floresceram nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX, e foram incorporadas nas propostas de educação rural levadas a termo pelos governos federal e estaduais. O ensino típico rural² tornou-se uma expressão a mais em relação ao ruralismo, que defendia uma escola com proposta pedagógica específica para as áreas rurais, tendo em vista atender especificidades da população do meio rural. Escolas típicas rurais, grupos escolares rurais e escolas normais rurais tornaram-se manifestações inequívocas das políticas especiais para a educação rural.

Segundo Jorge Nagle (1974), a ruralização do ensino constituiu-se em uma ideologia em desenvolvimento nos anos de 1920, que postulava a diferenciação entre o tipo urbano e rural da escola primária e da escola normal. Esse conjunto de ideias significou “[...] a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’³, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo” (NAGLE, 1974, p. 234).

Entre as várias vozes que se fazem presentes na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, PR, em 1927, promovida pela Associação Brasileira de Educação, encontra-se, por exemplo, a de Deodato de Moraes (1927, p. 195):

² “O ensino típico rural é uma modalidade de ensino especializado para a criança da roça. Além de programa próprio, relativo ao aprendizado das atividades agrícolas e higiene rural, caracteriza-se por ser ministrado nos grupos rurais mediante um sistema de estudo teórico-prático, que leva o estudante a comparecer à escola nos dois períodos, da manhã e da tarde. Reveste-se esse menino, por esse fato, de rico conteúdo educativo, como curso de preparação da criança e do adolescente, para as atividades rurais e o convívio social da zona agrícola, em que reside” (SÃO PAULO, 1957, p. 54).

³ Para uma discussão complementar, cf. Bresser Pereira, 1997.

É na escola popular que devem nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da agricultura⁴. É ela que tem de dar combate renhido à rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mas incansável.

Observe-se em tal posição a expectativa em torno do resgate da tradição agrícola, bem como do prestígio do trabalho agrícola. Todavia, a citação em sequência ressalta o combate ao urbanismo e a crítica ao atavismo das profissões liberais tendo em vista valorar as profissões agrícolas, a afeição à terra e a principal fonte de riqueza do país. Tais associações são comuns aos discursos políticos, científicos etc, como se verifica na seguinte citação:

E a criança, em pleno ar, em plena natureza, em plena vida, que vá aprendendo a plantar plantando, a criar criando, a vender vendendo. [...] não é preciso que as escolas primárias se transformem em escolas de agricultura. Basta apenas que o professor por elas se interesse, combata o urbanismo, critique tenazmente a tendência atávica as profissões liberais, descreva com cores carregadas e impressionantes o êxodo dos campos para as cidades, a burocracia que define o intelecto e avilta o caráter, e procure infiltrar no espírito infantil a afeição à terra e às profissões agrícolas. Basta fazer ver a criança que a agricultura nos rodeia por toda a parte, que a indústria agrícola é a principal fonte de riqueza do País, que a terra é a galinha dos ovos de ouro, que os trabalhos rurais, calejando as mãos, santificam a alma. (MORAES, 1927, p. 195).

Também se faz presente na mesma I Conferência Nacional de Educação a posição de Lourenço Filho (1927, p. 246-247) que pontua a respeito da diversidade do litoral e do sertão, dos meios urbano e rural estaduais, diversos também entre o sul e o norte; tal diversificação justificaria, a seu ver, uma multiplicidade de escolas: “Nos estados do Sul, a contar do Rio de Janeiro, em Minas, em Pernambuco e mais um ou dois estados, será sempre possível aproximar-nos do ideal do ensino primário na sua justa concepção moderna” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 247), mas distingue que nos referidos estados seriam necessários dois tipos de escola: “o do meio urbano, nas cidades e vilas; e o do meio rural, nas fazendas, povoações e arraiais. É a prática

⁴ A propósito dessa vinculação da escola rural com a agricultura e com o ensino agrícola, além de projetos para a escola rural, cf. W.W. Coelho de Souza, (1936); Amaral Fontoura (1945); Afilhado (1933); Silva (1952); Couto (1933).

regulamentar geralmente seguida, sem grande diferenciação de ensino [...]” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 247).

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalista da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, a missão que deverá cumprir. Qualquer trabalho de unificação deve tender a fixar os pontos característicos desses dois órgãos, essenciais na reorganização do ensino primário e diferenciados segundo o seu objetivo próprio de adaptação as necessidades de cada zona de produção. [...] Em resumo: a finalidade perfeita do ensino primário, irrealizável ainda em grande extensão do País, deve ceder o passo a uma finalidade transitória e incompleta. (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 247).

À escola rural não caberia ser somente um local para a alfabetização, mas deveria tender “[...] a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Nas escolas femininas [...] o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 248). Com relação ao currículo da escola primária, em termos de extensão, seria cabível “[...] um currículo mínimo de três anos para as escolas rurais e de quatro para as escolas urbanas” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 248).

Conclusivamente, insere em sua discussão a uniformização do ensino primário, e assume a posição de que seria uma boa política nacional de educação em termos sociológicos, mais do que didáticos. Aliás, tal perspectiva sociológica é por ele reconhecida pelos estados brasileiros. Tal uniformização “[...] importará principalmente na fixação de uma clara finalidade do ensino, ao mesmo tempo nacional, como problema político, e regional, como problema econômico” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 249). Em seguida, conclui:

Dadas as condições atuais da maioria dos estados brasileiros, não será possível imaginar para já uma escola pública primária com essa perfeita finalidade social, diferenciada para cada meio particular; contudo, urge a diferenciação da escola urbana e da escola rural, reconhecida implícita ou explicitamente em todas as organizações escolares dos estados. (LOURENÇO FILHO, 1927, p 249).

Também podem ser incluídas, em tal cenário referente aos anos de 1920, as posições de Gramsci a respeito do binômio, cidade-campo - uma vez que seus escritos a respeito se inscrevem entre 1926 e 1937 - comentadas a seguir por Boothman (2017).

De um modo geral, há considerações que advogam a respeito das relações entre cidade e campo como caracterizáveis pelo desprezo, porque no segundo imperaria a ignorância, o analfabetismo, a alta taxa de fecundidade etc. Por sua vez, a cidade seria configurável como hegemônica, uma vez que se efetiva como mais progressista que o campo. Observe-se que as referidas associações novamente se fazem presentes em tais comentários.

É possível também trazer à tona as posições de Raymond Williams (1989) sobre o campo e a cidade enquanto estruturantes da vivência das comunidades humanas (p. 11) presentes na história e na literatura, objetos da referida obra.

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica. (WILLIAMS, 1989, p. 11).

No caso brasileiro, tais imagens nem sempre são factíveis, pois o processo industrial brasileiro é pouco disseminado e diversificado no que se refere entre os anos de 1930 e 1960. “Da mesma forma que a cidade, também o campo não se apresenta como um todo homogêneo” (BOOTHMAN, 2017, p. 213). Pode-se concordar também com o mesmo autor, de que “As realidades nacionais apresentam uma diferente relação entre cidade e campo. [...] O problema é extremamente complexo e constituído por aspectos que só podem ser analisados em conjunto, contextualmente”.

Dáí deriva a perspectiva posta por este artigo, uma vez que os anos de 1920 se apresentam como maturação em processo, presente em vista do futuro brasileiro, por exemplo, demarcado pelo enfrentamento do analfabetismo, pelo êxodo rural e pelo crescimento demográfico. Dois projetos nacionais estarão acolhendo tais demarcações, o nacional-desenvolvimentismo desde os anos de 1950 e o autoritário modernizante representado pela ditadura civil-militar entre 1964 e 1985 (BRESSER PEREIRA, 1997).

Se as posições gramsciana e de Raymond Williams (1989), comentadas há pouco, estão na antessala do ruralismo brasileiro (SUD MENUCCI, 1935) desde os anos de 1920, as posições de Fernando de Azevedo (1962) se põem como posteriores à periodização presente nesse artigo. Qualificam os seus estudos que integram a presente

obra como *trabalhos de crise*, porque nasceram “[...] como uma resposta a um mundo ordenado, mas como uma pergunta a um mundo em desordem” (AZEVEDO, 1962, p. 13). Todavia, o seu conteúdo está forjado também pelo largo êxodo rural brasileiro desde os anos de 1930, com o qual está implicado o amparo que a escola rural poderia oferecer ou ter oferecido. Afinal, o horizonte de expectativa e o espaço de experiência (KOZELLECK, 2006, p. 305-327) expressam, respectivamente, o possível e o real, pelos quais se revela a história humana. Na obra de Kozelleck (2006), acima referida, encontra-se o capítulo, “*Espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*”: duas *categorias históricas*.

Muito provavelmente, as considerações de Fernando de Azevedo (1962) estão em busca de explicações sobre a origem da desordem aventada, uma vez que foi envolvida pela urbanização e pela industrialização em diferentes lugares geográficos, bem como em ritmos diferenciados. Ressalte-se o esboço, a seu ver, das mudanças que estão em jogo no início dos anos de 1960:

Se se anunciam por toda a parte, acentuam-se no sul e, particularmente em São Paulo, as mudanças de estrutura, de mentalidade e de técnicas como os antagonismos e as oscilações entre as cidades que rapidamente se transformam, e os campos que só agora começam a ser atingidos, nesse ou naquele ponto, e com intensidade variável, pelo processo de urbanização e pelas novas técnicas agrícolas e industriais. É, enfim, a sociedade tradicional que se modifica, com a formação e o impulso que tomou a classe média e, posteriormente, com a transição para a sociedade industrial e a ascensão das camadas populares. (AZEVEDO, 1962, p. 14-15).

Em referência ainda aos anos de 1960, considerava ele que era

[...] para a urbanização que caminhamos a passos lentos [...]. Outrora a cidade entregou-se à imagem do campo; agora, a cidade quer reconstruir o campo à sua própria semelhança. E, como a vida rural se caracteriza pelo seu fraco estímulo para todo o progresso, ao contrário da vida urbana que oferece mais oportunidades para melhor as condições de vida, a evolução da vida rural para as formas urbanas e da economia agropecuária para a industrial constitui a primeira e principal condição para que a escola e o ensino, a educação e a cultura, se desenvolvam nas comunidades rurais sob o duplo impacto da cidade e da indústria [...]. (AZEVEDO, 1962, p. 228-229).

Em síntese, como será verificado no próximo item, a disseminação e a expansão das escolas rurais devem ser compreendidas como correspondentes, de um lado, ao

crescimento da demanda pelas mesmas, por outro, à política educacional desenvolvida em torno das referidas escolas rurais. Assome-se também a expansão dos grupos escolares – que apontam para vida urbana desde as suas origens - paulatina e pioneiramente desde a última década do século XIX, a partir de São Paulo e, depois, em outros estados, uma expansão crescente que perpassa pela Primeira República, pela Segunda, pela Terceira e pela Quarta República.

Também deve ser levada em conta a expansão das escolas isoladas, no decorrer do período, quantitativamente muito mais numerosa do que teria acontecido com a dos grupos escolares. É no decorrer desse período que se somam o crescimento populacional vegetativo, o êxodo rural e o combate ao analfabetismo, que entre 1930 e 1960, saiu da casa dos 65% para 40%. A cidade e o campo estiveram, nessa conjuntura, tensionados pelas contradições e pelas *imagens e associações* (WILLIAMS, 1989, p. 12) que persistem em torno deles.

Ao adentrar-se nos anos de 1930, há uma importante estatística educacional de 1931, porém presente na Mensagem do Presidente da República do Brasil de 1933:

Quadro 1 - Números de escolas públicas e particulares nas unidades federativas em 1931.

Unidades Políticas da Federação	Escolas Públicas	Escolas Particulares	Totais
Distrito Federal	328	586	914
Alagoas	377	170	547
Amazonas	348	93	441
Baía	1543	531	2074
Ceará	752	133	885
Espírito Santo	778	68	846
Goiáz	204	18	222
Maranhão	403	401	804
Mato Grosso	186	113	299
Minas Gerais	2607	813	3420
Pará	593	295	888
Paraíba	427	113	540
Paraná	1143	121	1264
Pernambuco	1469	550	2019
Piauí	145	7	152
Rio de Janeiro	1536	488	2024

Rio Grande do Norte	264	211	475
Rio Grande do Sul	3073	1443	4516
Santa Catarina	958	313	1271
São Paulo	3535	1576	5111
Sergipe	315	52	367
Território do Acre	80	11	91

Fonte: Extraído de BRASIL (1933, p. 145-146).

Apenas alguns comentários sobre o referido Quadro 01: o número de escolas particulares é sempre menor em todas as unidades, com exceção do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Porém, algumas unidades federativas possuem percentuais significativos quanto ao número de escolares particulares. É o caso do Maranhão, Pará, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Despontam o número de escolas públicas em Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, que somam 31,65% do total de escolas públicas do país.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 encontra-se apenas uma referência em relação à dimensão rural: depois de fazer menção a um trecho de Alberto Torres (1914), já citado anteriormente – o de que a instrução pública tem sido um “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo” – comenta que “É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade” [...] (MANIFESTO, 2006, p. 197).

A propósito, uma radiografia da população brasileira entre 1932 e 1946 que expressa o referido crescimento, ainda que o Estado de Minas Gerais não seja contemplado: se em 1932 contava o Brasil com 34.683.000 habitantes, 77,54% habitavam a zona rural; no entanto em 1946, a população brasileira somava 46.725.988, e 70,54% pertenciam à zona rural (FREITAS, 1946); ou seja, a população total cresceu em 34,7% entre 1932 e 1946, e a população rural decresceu em 7%. Complementando a comparação: a população urbana constituía-se com 22,46% da população em 1932, em relação à rural, e em 1946 chegava aos 29,46%.

As escolas rurais em Minas Gerais entre os anos de 1930 e de 1960

Como já se referiu anteriormente, o objeto deste tópico busca sistematizar os conteúdos das mensagens anuais dos governadores do estado de Minas Gerais, enviadas

à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. São elas, inicialmente, posteriores ao fim do governo provisório em meados de 1934: assim, circulam tais mensagens em 1935, 1936 e 1937; depois do período do Estado Novo entre fins de 1937 a 1945, são retomadas as mensagens entre 1947 e 1960⁵.

Um importante Decreto-Lei nº 10.461, de 1932, em Minas Gerais estabelecia o que segue:

[...] no dia 28 de dezembro de 1932 foi publicado o Decreto 10.641, que parece ser uma resposta às solicitações dos prefeitos e que possibilitaria a expansão das oportunidades educacionais. A partir daí, 50% da contribuição dos municípios para o Fundo Escolar passa a ser destinada à manutenção das escolas *rurais, urbanas, diurnas e noturnas, isoladas ou reunidas* (art. 4º). Além disso o secretário da Educação ficava autorizado a restaurar o ensino em *quaisquer das escolas suspensas e sempre que houver a competente proposta do prefeito do município em que forem situadas* (art. 5º). Note-se que o secretário, além de ter autonomia, tinha poder de decisão e a verba do Fundo Escolar, gerido por ele próprio. (LOPES, 2003, p. 942, grifos do autor).

Embora a citação anterior e a seguinte sejam longas, fazem-se necessárias em vista do objeto deste artigo, as escolas rurais em Minas Gerais em tal período:

Em 1934, o governo do Estado restitui aos municípios a contribuição a que estavam obrigados, e que deveria ser aplicada no ensino rural. (Decreto 11.297 de 10.04.1934). Assim, quando houvesse solicitação dos prefeitos, as escolas seriam restauradas pelo secretário e mantidas com as verbas dos próprios municípios que ficariam desobrigados de contribuir para o fundo escolar. Os professores seriam contratados ou dispensados pelo próprio secretário. A partir daí, no mês de maio, as escolas voltaram a crescer. Isso significa que quando o governo estadual precisou de apoio político dos municípios houve uma ‘troca de favores’: os prefeitos solicitavam ao secretário a abertura de escolas e este por sua vez atendia aos pedidos. As escolas eram mantidas pelos recursos ‘devolvidos’ aos municípios. Em troca, os prefeitos apoiavam o governo estadual, que obtinha o apoio político de que necessitava. (LOPES, 2003, p. 942).

Além disso, há que se acrescentar em termos de compreensão mais detalhada que a Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho de 1934, estabeleceu o que segue:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por

⁵ A mensagem de 1961 não foi localizada pela pesquisa.

cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Dessa forma, trata-se agora de adentrar-se nas referidas mensagens mineiras e em algumas dos Presidentes da República, dada a sintonia que estas revelam com as primeiras. Dentre elas, a primeira se refere à de 1937, a de que há 3.035 escolas rurais custeadas pelas municipalidades (MINAS GERAIS, 1937); no entanto, a de 1936, acusa déficits alarmantes em relação ao número de matrículas (132.638 alunos), dos quais 103.100 são frequentes, mas a conclusão do curso é de 9.457 alunos (MINAS GERAIS, 1936).

Uma informação importante, nem sempre presente nas mensagens, é a relativa à tarefa das municipalidades: “[...] o ensino primário a cargo dos municípios foi ministrado em 3.150 escolas, sendo 43 urbanas, 72 distritais e 3.035 rurais. A iniciativa particular concorreu com 678 escolas de ensino primário, sendo 439 urbanas, 71 distritais e 168 rurais” (MINAS GERAIS, 1937, p. 231). Saliente-se a correlação entre as escolas municipais e as de iniciativa particular, inclusive na zona rural. Estas cobrem 21,5% em relação às escolas urbanas.

Nesse íterim, Antonio Carneiro Leão (1939) propunha, correlatamente à problemática, que se realizasse um amplo.

[...] inquérito em todo o interior do Brasil. Do extremo Norte ao extremo Sul comissões de pesquisadores [...]. A sondagem compreenderá os meios naturais, sociais e culturais, em todo o território, único processo de delimitar áreas de cultura, norteadoras de uma obra de educação realista e eficiente. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 299-300).

Sua proposta detalha que se examine a literatura pertinente sobre cada região, tendo como pano de fundo a história social, sanitária e econômica, para em seguida com a construção de mapas geográficos bem delineados e diversificados. A terceira proposta, a seu ver, devia se ocupar de entrevistas e inquéritos entre os habitantes.

[...] com o fim de determinar-lhes o grau de cultura, os sentimentos, a mentalidade, a capacidade, as habilidades, as aptidões, as atitudes, as aspirações e os ideais. Assim é possível conhecer a comunidade rural, suas instituições, organizações, necessidades das crianças quanto à saúde, aos conhecimentos necessários a seu meio, as habilidades e

atitudes, a família, em cujo seio elas vivem, as oportunidades culturais do ambiente social, o gênero e o padrão de vida, tendência religiosa, relações normais com os socii, oportunidades de recreação e de sociabilidade, etc. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 300-302).

Também a título de preenchimento dessa lacuna entre as mensagens, em particular sobre o período do Estado Novo (1937-1945), seria oportuno o depoimento de um autor de Viçosa, MG, de 1946:

Atualmente, os males da escola rural são os seguintes: Brevidade do ciclo escolar, a instabilidade do professor, a exploração da criança em trabalhos de campo, a escola única e de uma sala apenas em vez de escolas consolidadas ou grupos, a falta de material, deficiência pedagógica, pequena cooperação de vizinhança, em resumo: falhas econômico-sociais. Toda escola rural necessita de uma área para que os alunos aprendam os rudimentos de agricultura e amem a vida do campo. 'Não deve ser uma jaula para conter as pequeninas feras'. (OLIVEIRA, 1946, p. 88-89).

Além dessa radiografia presente em tal trecho, a crítica também se amplia em direção à economia política:

Com as populações rurais acontece uma coisa curiosa. Arrecada o fisco, nos meios rurais, uma grande parte do numerário da receita federal, empregando o governo o dinheiro assim obtido, nos centros urbanos, ou devolve uma parte mínima para ser empregada em benefício dos lavradores. A porcentual dos iletrados é muito maior nas populações camponesas, faltando-lhe assistência médica e social. (OLIVEIRA, 1946, p. 90).

Como já se observou anteriormente, durante o período denominado por Estado Novo, desde o final de 1937 até 1945, não há mensagens, exceto em 1937, uma vez que ela é anterior ao golpe de Estado promovido por Getúlio Vargas. Nos anos posteriores, referências às escolas rurais mineiras se fazem presentes somente a partir de 1953. Mas, o norteamento republicano se faz presente na mensagem federal de 1950, quando a preocupação com a democracia e a educação é afirmada como binômio imperativo: “O binômio Democracia-Educação tornou-se, por outro lado, imperativo, e a obra empreendida no interior do Brasil quer nos domínios do ensino primário-rural, quer nos do ensino normal, visa, confessadamente, acudir a essa necessidade [...]” (BRASIL, 1950, p. 113).

Na mensagem encaminhada ao Congresso em 1950, o Presidente da República volta a mencionar a situação precária do ensino primário no Brasil, especialmente nas zonas rurais:

Desde o início do atual governo, reconheci a insuficiência do sistema de educação primária, salientando mesmo, em minha primeira Mensagem anual, o fato alarmante de as unidades escolares, que em 1942 chegavam a 43.975, estarem diminuindo, gradualmente, numa redução alarmante, que atingiu mais de 3.500 unidades num quinquênio, regressão que se acusava também, conforme as estatísticas apuradas, em extraordinário coeficiente de evasão escolar. Esse fenômeno era sobremaneira grave, pois atingia principalmente as zonas rurais do país: enquanto nas grandes cidades ou centros mais populosos do litoral apenas 16% da população em idade escolar ficavam à margem do sistema educacional, os números relativos a todo o Brasil indicavam que cerca de 60% dessa população não eram atingidos pela rede escolar existente.

Estas, quando existiam, eram pobres e mal instaladas, operadas por professores, econômica, fizeram com que o sistema educacional primário do Brasil, pouco diferenciado qualitativo e tecnicamente, na praia como no sertão, nas pequenas como nas cidades maiores, se tornasse quase inócuo e despertasse muito pouco interesse à população rural. (BRASIL, 1950, p. 115).

Nessa direção, outro trecho da mensagem de 1950 retrata a ação do governo em relação às construções escolares e a distribuição das escolas primárias pelo país:

Embora adstrito a caracteres de padronização, o tipo de construção obedece às condições de clima, e oferece a singularidade de possuir residência contígua para o professor, dotada de recursos modernos, em contato com os quais o aluno rural se familiariza com uma casa confortável, diferente de sua choupana. Vale ainda ressaltar que o regime de distribuição dessas escolas abrange não apenas a população rural brasileira, senão também os habitantes das zonas de fronteiras e colonização. Para os colonos estrangeiros, o sistema apresenta características diferentes, baseadas no grau de cultura e peculiaridades técnicas do alienígena, colimando, principalmente, a nacionalização do ensino, para prevenir a formação de quistos raciais no país. (BRASIL, 1950, p. 115).

A mensagem do Presidente Getúlio Vargas de 1952 discorre com detalhes sobre os problemas do déficit educacional no campo, que precisava ser progressivamente anulado:

As estatísticas revelam a existência, nas zonas rurais do País, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos

que não são atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscam a escola, ou, se o fazem, encontram, na deficiência de instalações adequadas, o empecilho para a matrícula [...].

Verifica-se, ainda, que há Unidades Federais que não atendem teoricamente a 75% de sua população em idade escolar; outras apresentam ‘déficit’ teórico entre 60 a 70%, bem poucos Estados apresentam um déficit inferior a 50%. A verdade é que o quadro é realmente desolador, no que diz respeito ao ensino primário. [...]

Pelo exame de matrícula escolar, chega-se à conclusão de que a zona rural, por onde se distribuem cerca de 30 milhões de brasileiros, está sofrendo uma acentuada crise de assistência educacional. Com efeito, apenas 38% das crianças matriculadas no curso primário pertencem às zonas rurais, enquanto cerca de 70% das crianças brasileiras aí se encontra.

Tudo isso é, em parte, reflexo da carência de prédios escolares adequados e da falta de professores habilitados, para aludirmos apenas a dois importantes aspectos. (BRASIL, 1952, p. 274-275).

Observe-se que aqui há uma menção à zona rural, área em que o número de escolas isoladas cresceu bastante no período. É o que se confirma a mensagem (MINAS GERAIS, 1953), ao argumentar a favor da instalação de escolas rurais em nome da cultura e da civilização. Faz-se necessário ainda atentar para o fato de que as escolas rurais são concebidas como instrumento de fixação do homem no campo ou até de retorno ao mesmo:

Desejamos acentuar o empenho que temos posto em levar às zonas rurais o maior número possível de escolas, além de outros benefícios da cultura e conquistas da civilização, por ser esta a melhor política não só de fixação como ainda de retorno das populações aos campos. Foi na zona rural que se acentuou o aumento das escolas isoladas e, conseqüentemente, das matrículas. (MINAS GERAIS, 1953, p. 169).

Além de registrar a expansão no ano seguinte, em termos da educação rural, o trecho a seguir afirma a construção de prédios escolares como ato de justiça:

O ensino na zona rural abrangia, até 3 de maio do ano em curso [1954], 6 grupos escolares, 3 escolas reunidas e 1.222 escolas isoladas, mantidas pelo Estado, totalizando 2.137 classes. É ato de justiça destacar o inestimável auxílio do Governo federal para a construção dos prédios das escolas rurais. (MINAS GERAIS, 1954, p. 164).

A regionalização do ensino, tema efervescente no debate educacional no início do século XX, encontra ressonância nas representações presentes no discurso político dos anos de 1950. Na mensagem presidencial de 1954, Getúlio Vargas reitera os objetivos do ensino primário e a imperiosa necessidade de sua diferenciação espaço-territorial:

No campo do ensino primário, prevalecem, entre outros, os seguintes objetivos: estimular a criação de novos estabelecimentos, de modo a que se reduza ao mínimo possível a porcentagem da população infantil sem escolas; cooperar com os Estados para o preparo de professores em número que corresponda às necessidades regionais: ampliar e intensificar a ação do Ministério da Educação e Cultura no que se refere à cooperação com os Governos locais para a construção de prédios destinados a escolas, especialmente na zona rural; cooperar com os Estados para a realização de estudos, levantamentos e pesquisas a fim de ajustar o ensino primário às reais condições de cada zona do país. (BRASIL, 1954, p. 178).

Porém, o problema continuaria, uma vez que o crescimento demográfico, entre 1950 e 1960, atingiu a casa dos 2,99% ao ano, período recorde no decorrer do século XX. Tal questão está presente em Minas Gerais (1956), pela qual se argumenta com números relativos às zonas urbana e rural: faltam escolas para 918.983 indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos), sendo 15.864 na zona urbana e 903.119 na zona rural, isto é, 74% do total de 1.218.198 crianças que compunham a população escolar rural não podem frequentar escolas porque estas não existem.

O tema da evasão novamente é abordado pela mensagem de 1956, comparando os percentuais de alunos matriculados no primeiro e quarto anos:

Além disso, a evasão escolar, para a qual podem ser apontadas, entre outros fatores importantes, a má qualidade da escola e a má qualidade do ensino, é fenômeno ainda muito grave entre nós, consoante demonstram estes números: cerca de 44% dos alunos matriculados na Capital e no interior frequentam o 1º ano e somente 13% o último ano; e 68% das matrículas em zona rural são feitas no 1º ano, ao passo que apenas 0,11% atingem o ano final. A conclusão do curso exprime-se em números muitos baixos, mesmo em relação à Capital, variando a porcentagem entre 13% (Capital) e 7% (zona rural). (MINAS GERAIS, 1956, p. 173-174).

A falta de escolas é, nessa mensagem, evidenciada: 600.000 crianças não são acompanhadas adequadamente em termos de escolarização. A mensagem de 1956 também explicita números relativos às zonas urbana e rural:

Ainda considerados os números em si mesmos, isto é, ainda sem estabelecer a inevitável relação entre eles e o seu valor representativo, verifica-se que está longe de ser animadora a situação do ensino primário em Minas Gerais, visto que ainda nos falta espaço escolar para 918.983 indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos), sendo 15.864 na zona urbana e 903.119 na zona rural, isto é, 74% do total de 1.218.198 crianças que compõem a população escolar rural não podem frequentar escolas porque estas não existem. (MINAS GERAIS, 1956, p. 173).

A propósito, a mesma mensagem (MINAS GERAIS, 1956) informa que 68% das matrículas em zona rural são realizadas no 1º ano, ao passo que apenas 0,11% atingem o ano final. Porém, tal questão é anterior: trata-se do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942, o qual se fez presente pela ação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que levantou em 1945 o *deficit* escolar de Minas, apontando-o como um dos maiores do País.

Registrem-se ainda o galopante êxodo rural e o crescimento demográfico reclamados pela mensagem mineira de 1960:

Ao assumirmos o Governo, contava o Estado com 812 grupos escolares, 247 escolas reunidas e 3.521 escolas isoladas. Decorridos quatro anos de nossa administração, logramos acrescentar a estes números nada menos de 55 novos grupos escolares, 16 escolas reunidas e 575 escolas isoladas. A rede escolar, que dispunha em 1955 de 4.580 unidades, soma hoje 5.226 unidades, o que nos leva a concluir que cerca de 15% das escolas primárias estaduais foram criadas no período de 1956 a 1959. O número de alunos matriculados, que em 1954 era de 329.975, elevou-se em 1959 a 782.320 [...]. (MINAS GERAIS, 1960, p. 337).

Considerações finais

Conclui-se que, pelos diferentes ângulos analisados, a questão político-educacional pública aflora por todos eles. As poucas referências ao discurso republicano, presentes nas mensagens em apreço, estão atentas à demanda por acesso à escola, porém o crescimento demográfico e o êxodo rural, além da taxa de analfabetismo no decorrer do período, são aspectos que obstaculizaram a satisfação do preceito democrático ou da democratização da cultura.

Em termos escolares rurais, o discurso republicanista, se não caminhou em busca da universalização, as iniciativas dos poderes públicos o perseguiram, pelo menos no

sentido de alargar as oportunidades de ordem escolar. Nesse sentido, as deficiências escolares rurais eram graves. O país era hegemonicamente rural, mas tal hegemonia foi se afrouxando, à medida do êxito do êxodo rural, bem como do crescimento demográfico urbano. Assim sendo, cabe considerar o êxodo rural brasileiro que transitou em 1940, com 69% da população distribuída na zona rural, para 55% em 1960 (RIBEIRO, 1978).

O enfrentamento político-educacional em torno da escola rural é tardio em termos republicanos, posto que seu início se verificou a partir dos anos de 1930. Como salienta a Mensagem Presidencial de 1952, citada anteriormente, a servir como avaliação do período em análise, a respeito da escolarização na zona rural: são 30 milhões de brasileiros residentes na mesma. Entretanto, apenas 38% das crianças estão vinculadas às escolas rurais, quando 70% das crianças se encontram na zona rural.

Cabe enfatizar que é no interior do movimento do êxodo rural crescente no período em análise que se constrói a avaliação de que é preciso deter o homem no campo. Também enfaticamente, deve ser ressaltada uma referência à mensagem presidencial de 1947, citada no interior deste: as unidades escolares entre 1942 e 1947 diminuíram em número de 3.740, quando o crescimento demográfico era crescente: a zona urbana passou de 31% em 1940, para 45% em 1960 (RIBEIRO, 1978, p. 104).

Se as realizações republicanas não aconteceram significativamente no campo educacional, a questão relativa à igualdade de oportunidades e à sua ampliação também não foi cumprida. A oferta educacional esteve bem aquém das necessidades urbanas em movimento no período, bem como em relação à zona rural, o que significou uma contribuição para instalar o déficit educacional brasileiro em que vive o país.

Referências

- AFILHADO, L. Castro. **Rumos novos**. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.
- BOOTHMAN, Derek. Cidade-Campo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 212-215.
- BRASIL. **Mensagem do Chefe do Governo Provisório, lida perante a Assembleia Nacional Constituinte, no Ato da sua Instalação**, em 15 de Novembro de 1933.

Disponível em <http://ddsnext.crl.edu/titles/128#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=127%2C133%2C1624%2C1146>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 de jun. 2020.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1950, pelo General Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República**, Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/u1327000001.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional apresentada pelo Presidente da República Getúlio Vargas por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1952**. Rio de Janeiro, 1952. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/u1333/000002.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional apresentada pelo Presidente da República Getúlio Vargas por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1954**. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/u1328/000314.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Interpretações sobre o Brasil. *In*: LOUREIRO, Maria Rita (org.). **50 anos de Ciência Econômica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997, p. 17-69.

CARNEIRO LEÃO. **Sociedade rural e seus problemas e sua educação**. Rio de Janeiro: Editora S. A. A Noite, 1939.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional – a Educação do Povo**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1933.

FONTOURA, Amaral. **Aspectos da vida rural brasileira**. Rio de Janeiro: s/ed., 1945.

FREITAS, M. A. Teixeira de. **O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941**. Rio de Janeiro: SERVIÇO GRÁFICO DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1946.

KOZELLECK, Reinhart. “Espaço de Experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. *In*: KOZELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 305-307.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LOPES, Ana Amélia B de M. **Clientelismo e educação: a influência de prefeitos mineiros no processo de reconstrução de escolas nos primeiros anos da década de trinta do século XX**. Maio/2003. Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-indnome/eixo10/completos/clientelismo.pdf>. Acesso em: 09 julho 2020.

LOURENÇO FILHO, M. Bergström. A uniformização do ensino primário no Brasil. *In: I Conferência Nacional de Educação*. Curitiba, PR, 1927. Brasília, DF: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997, p. 244-249.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. A Reconstrução Educacional No Brasil - Ao Povo e ao Governo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MENUCCI, Sud. **Pelo sentido ruralista da civilização**: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo (1892-1935). São Paulo: Revista do Tribunaes, 1935.

MINAS GERAIS. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 1936 pelo governador do Estado Benedito Valladares Ribeiro**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1936.

MINAS GERAIS. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Minas Geraes , em sua sessão ordinária de 1937, pelo governador do Estado Benedito Valladares Ribeiro**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1937.

MINAS GERAIS. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em sua sessão ordinária de 1950, pelo governador Milton Soares Campos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

MINAS GERAIS. **Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador Juscelino Kubitschek por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953**. Belo Horizonte, 1953.

MINAS GERAIS. **Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador Juscelino Kubitschek por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953**. Belo Horizonte, 1953.

MINAS GERAIS. **Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador Juscelino Kubitschek por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1954**. Belo Horizonte, 1954.

MINAS GERAIS. **Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes**, na sessão de 15 de julho de 1956. Belo Horizonte, 1956.

MINAS GERAIS. **Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador José Francisco Bias Fortes**, na sessão de 1º de março de 1960. Belo Horizonte, 1960.

MORAES, Deodato de. Rumo ao Campo. *In: I Conferência Nacional de Educação*. Curitiba, PR, 1927. Brasília, DF: MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997, p. 194-196.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U., 1974.

OLIVEIRA, Antonio Gonçalves de. **Noções de sociologia rural**. Viçosa, MG: s/ed., 1946.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a Organização Escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SÃO PAULO. **Mensagem apresentada pelo governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1957**. São Paulo, 1957.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **A escola primária rural**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1952.

SOUZA, W.W. Coelho de. **Escola rural: novos rumos**. Rio de Janeiro: Editores J.R. de Oliveira, 1936.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro: introdução a um programma de organização nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na História e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Enviado em: 10/07/2020.

Aceito em: 03/12/2020.

Publicado em: 14/12/2020.