

## OS DISCURSOS SOBRE O RURALISMO PEDAGÓGICO EM MATO GROSSO (1920-1945)

**Resumo:** Este trabalho vincula-se ao conjunto de esforços acadêmicos empreendidos, desde os anos de 1990, na historiografia da educação brasileira. Essa reflexão insere-se no sentido de investigar as particularidades da institucionalização da educação rural no Estado de Mato Grosso. A intenção é garantir visibilidade aos discursos sobre o movimento ruralista nesse Estado. A análise regional foi apresentada à luz do contexto econômico, político, social e cultural brasileiro, considerando as ações humanas e vivências cotidianas. Procura identificar a forma como em diferentes localidades ou em temporalidades distintas um fenômeno social é construído. Para o desenvolvimento deste estudo, procurou-se fugir das abordagens e dos métodos utilizados nos distintos campos do conhecimento que seguiam a tendência tradicional de escrita, cuja prioridade eram os temas nacionais, silenciando-se diante das particularidades regionais existentes, nas quais as situações do imaginário não faziam parte da construção da história da educação brasileira.

**Palavras-chave:** educação brasileira, educação rural, ensino rural, Dourados-MS.

### **Abstract: THE SPEECHES ON THE PEDAGOGICAL RURALITY IN MATO GROSSO (1920-1945)**

Abstract: This work is linked to the set of academic efforts undertaken since the 1990s, in the historiography of the Brazilian education. This reflection aims at investigating the particularities of the institutionalization of rural education in the state of Mato Grosso. The intention is to ensure visibility to the discourse on the ruralist movement in that State. The regional analysis was presented in the light of the economic, political, social and cultural Brazilian environment considering human actions and daily experiences. It seeks to identify the way in which a social phenomenon is built in different locations or different time frames. As for the development of this study, we tried to escape from the approaches and methods used in the different fields of knowledge that followed the traditional trend of writing, whose priority was national issues, being silenced as far as the existing regional particularities are concerned since the imaginary situations were not part of the construction of the history of Brazilian education.

Key words: Brazilian education, rural education, rural teaching, Dourados-MS.

### **1 Introdução**

Este trabalho vincula-se ao conjunto de esforços acadêmicos empreendidos, desde os anos de 1990, na historiografia da educação brasileira. Essa reflexão, particularmente, insere-se no sentido de investigar as particularidades da institucionalização da educação rural no Estado de Mato Grosso. A intenção é garantir visibilidade aos discursos sobre o movimento ruralista<sup>1</sup> nesse Estado. A análise regional foi apresentada à luz do contexto econômico, político, social e cultural brasileiro, considerando as ações humanas e vivências cotidianas.

---

<sup>1</sup>“*movimento político* de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe predominantemente agrária no Brasil – tanto em nível da sociedade civil, quanto em nível da sociedade política – bem como aos conteúdos discursivos produzidos e veiculados pelos agentes e agências que dele participaram” (MENDONÇA, 1997, p.10, grifos do autor).

Procurou identificar a forma como em diferentes localidades ou em temporalidades distintas um fenômeno social é construído.

Nos anos de 1937 até 1945, período histórico conhecido como Estado Novo, são prementes as discussões sobre a necessidade de alfabetizar a população. Nesse sentido, a educação primária era o tema da política do Governo de Getúlio Vargas. Nesse cenário, Vargas lança a chamada “Marcha para o Oeste”, programa de estratégia geopolítica que tinha como objetivo promover a expansão territorial do Centro-Oeste e a integração do Brasil como nação, mediante o desenvolvimento agrícola e a colonização do interior e as regiões de menor densidade populacional.

Para o desenvolvimento deste estudo, procurou-se fugir das abordagens e dos métodos utilizados nos distintos campos do conhecimento que seguiam a tendência tradicional de escrita, cuja prioridade eram os temas nacionais, silenciando-se diante das particularidades regionais existentes, nas quais as situações do imaginário não faziam parte da construção da história da educação brasileira.

Dessa forma, o estudo procura inserir-se nos estudos que garantam visibilidade da história e do movimento de ruralismo pedagógico instituído nos anos de 1930 no Brasil e, conseqüentemente, no Estado de Mato Grosso.

Sobre a expressão “ruralismo pedagógico”, observou-se que a partir da Revolução de 1930, é possível verificar que os discursos que apontavam os problemas e as preocupações com o ensino na zona rural surgiam com maior expressão no sentido de propor um currículo diferenciado para ele.

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 morava 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. (SÁ; SILVA, 2014, p.64).

A necessidade de buscar sentido nos movimentos humanos, criadores de instituições de ensino, determinou o desenvolvimento da presente investigação. A revisão de literatura envolvendo a educação rural no Mato Grosso revelou a relevância política da temática e a viabilidade de investigação, explicada pela abundância de material empírico nos arquivos regionais e locais. Entretanto, esse mesmo levantamento do material, produzido em torno da temática, evidenciou que existem enormes lacunas e emudecimentos sobre a história das instituições escolares rurais. Esse aspecto justifica o investimento acadêmico, institucional e a contribuição sociocultural que a presente pesquisa se propôs a realizar.

A análise historiográfica foi centrada nas abordagens inovadoras e mais recentes da história da educação e das instituições escolares no Mato Grosso. Ressaltam-se as importantes contribuições de Monarcha (2010), Sá e Silva (2014), Prado (1995), Calazans (1993), entre outros.

No presente texto, abordam-se as teses apresentadas sobre a educação rural no Estado de Mato Grosso, constantes dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação em Goiânia, no ano de 1942, publicados em 1944.

## **2 A “Marcha para o Oeste”: políticas de fronteira e “bandeirantismo” no Estado Novo**

Marchar para o oeste, desbravar novos territórios, levantar novamente as “bandeiras”<sup>2</sup>, dessa vez indo em direção ao centro. Colonizar os espaços “vazios” (RICARDO, 1942), estabelecendo as regiões de fronteira com o Brasil. Essas eram as missões de marchar, de andar, de atrair as pessoas para os lugares mais longínquos.

A intervenção do Estado objetivava incentivar a mobilidade da fronteira econômica, reunir núcleos demográficos que se encontravam isolados, com a intenção de povoar o país. As estratégias do Governo estavam calcadas na ideologia da fronteira ou do bandeirantismo. Em um de seus discursos o Presidente Getúlio Vargas afirma que:

Mas, se, politicamente o Brasil é uma unidade, não o é economicamente. Sob este aspecto assemelha-se a um arquipélago formado por algumas ilhas, entremeadas de espaços vazios. As ilhas já atingiram alto grau de desenvolvimento econômico e industrial [...]. Continuam, entretanto, os vastos espaços despovoados [...], pela falta de densidade da população e pela ausência de toda uma série de medidas elementares, cuja execução figura no programa do governo e nos propósitos da administração, destacando-se, dentre elas, o saneamento, a educação e os transportes. (VARGAS, s.d., p. 31).

No período do Estado Novo é que as propostas de integração nacional são agrupadas sob uma “bandeira política”, a da Marcha para o Oeste. A política desta foi acompanhada da criação diversos símbolos e imagens. Para Lenharo (1986, p. 55-56, grifo do autor), essa política pode ser considerada como:

A “cruzada” da Marcha para Oeste, seja no plano discursivo, seja no plano das justificativas administrativas, constitui um precioso exemplo dessa fabricação de imagens. Elaborada crucialmente na virada do ano novo de 38, pouco depois do golpe, e retrabalhada cuidadosamente nos anos seguintes, a Marcha para Oeste foi calcada propositalmente na imagem da Nação que caminha pelas próprias forças em busca de sua concretização.

Há de se considerar que a imagem de uma bandeira política foi inculcada no imaginário dos brasileiros. Era preciso que fosse retomada aquela imagem do bandeirante que desbravava e conquistavam as terras em busca de riquezas e de “civilizar” os espaços vazios no interior brasileiro. Era preciso agora explorar o mato, as zonas fronteiriças. O ideário era reeditar as conquistas dos bandeirantes no sentido de promover a ocupação racional do país e a integração econômica entre interior e litoral.

A proposta era a de, além de ocupar espaços com baixa densidade populacional, desafogar os centros urbanos com a transferência da população. Para realizar esse feito, era necessário promover sua dignidade e dar garantias sanitárias e educativas a essa população que seria transferida. Assim foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais.

O Estado Novo (1937-1945) programou a política de interiorização, traduzida no plano “Marcha para o Oeste”, que envolvia incentivo à agricultura, como forma de retomada do controle das terras devolutas, até então concedido aos Estados. Além disso, o projeto previa a colonização, subordinado ao plano econômico do Estado Novo, o qual se pautava no processo de industrialização do tipo substituição de importação, com o objetivo de

<sup>24</sup>A construção da imagem “Marcha” ancora-se na técnica da propaganda e nos conteúdos míticos das ramificações românticas e pietista católica, disseminadas na cultura nacional. Cassiano Ricardo, do DEIP paulista, sabia muito bem disso. Na sua obra *Marcha para o Oeste*, as cores, os sons, a poesia, um especial clima de religiosidade são instrumentalizados para compor um itinerário mítico que vai das bandeiras paulistas ao Estado Novo. A bandeira já criara em si os germes do novo regime; ela cimentara a base da nacionalidade, como criara a comunidade imune às diferenças sociais; tinha, como o Estado Novo, um chefe firme na sua condução; estruturava-se economicamente através da pequena prioridade para organizar permanentemente o seu movimento de conquista e integração. A bandeira tivera que originar-se em São Paulo; não por acaso, o planalto já dera ao país a mineração, o café e, mais recentemente, o desenvolvimento industrial [...]” (LENHARO, 1986, p.16).

transformar o país em potência econômico-industrial. A ideia era agregar a participação da sociedade nos distintos setores da economia, sobretudo no desenvolvimento da forma de exploração da terra.

Novas perspectivas e possibilidades alvoreciam com a Marcha para o Oeste, que foi popularizada e propagandeada em associação com o idealismo do progresso e da modernidade efetivado no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), ficando os intelectuais responsáveis em construir símbolos, imagens, discursos sobre a Marcha. Na obra *Marcha para o Oeste: a Influência da “Bandeira” na Formação Social e Política do Brasil*, Cassiano Ricardo exemplifica claramente essa construção.

Todo brasileiro que abre caminhos novos é, hoje, um bandeirante. A significação da palavra é originalmente paulista, mas geograficamente desbordou de sua região de origem para tomar o sentido político e nacional do Brasil todo, sendo agora o epíteto do brasileiro em “marcha para o futuro”. Em cada brasileiro que desbrava a terra, tanto no norte como no sul, há um bandeirante no qual se confundem e se unificam todos os tipos regionais. Paroáras ou guascas, barrigas-verdes ou laranjos, capichabas ou matutos. Ontem, eram bandeirantes só os que partiam do planalto; hoje são todos quantos tomam parte na marcha da unidade brasileira. (RICARDO, 1942, p.279).

Para o referido autor, o bandeirantismo foi quem fez a Pátria, antes de tudo a ideia de Pátria. No discurso de Getúlio Vargas, diz:

Mais do que uma simples imagem, é uma realidade urgente e necessária galgar a montanha, transpor o planalto e expandir-se no sentido das latitudes. Retomando o trilho dos pioneiros que plantaram, no coração do continente, em épica e vigorosa arremetida, os marcos das fronteiras territoriais, precisamos de novo suprimir obstáculos, encurtar distancia, abrir caminhos e estender as fronteiras econômicas, consolidando, definitivamente, os alicerces da Nação. (RICARDO, 1942, p.121, v. 5).

Há de se concordar que a “Marcha para o Oeste” significou muito mais do que a simples ocupação dos espaços não habitados, pois visava a manter o homem no campo e incentivar outros homens a irem para o oeste. O programa enfatizava a propaganda de que o Brasil era o celeiro do mundo e que era preciso se orgulhar desse papel.

Assim, na doutrina do Estado Novo, há três marcos principais: o nacionalismo, a Marcha para o Oeste e a política social. Nesses contornos, a escola rural tornou-se alvo de debates entre intelectuais e governantes que defendiam “a educação como mola propulsora do progresso [...]” (SÁ; SILVA, 2014, p.62).

Enfim, o discurso ruralista espalhou-se fortemente pelo Brasil, a partir da década de 1930. Em 1942, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação publica na íntegra as teses de Gervásio Leite, Diretor do Departamento de Estadual de Estatística de Mato Grosso, e Francisco A. Ferreira Mendes, Diretor-Geral de Instrução Pública de Mato Grosso.

### **3 Marcha para o Oeste no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação: 1942**

Nos dias 18 a 28 de junho de 1942 foi realizado o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia, a nova capital de Goiás, em substituição à cidade de Goiás Velho. O Congresso coincidia com a necessidade de se discutir o desenvolvimento da educação primária no Brasil e, sobretudo, com o ideal político do Presidente Getúlio Vargas de marchar para o oeste brasileiro, abrindo territórios no Centro-Oeste e Norte, o sertão<sup>3</sup> do

<sup>3</sup>“Sertão foi uma categoria usada recorrentemente para designar as terras do interior do Brasil, partindo-se do pressuposto de que se tratava de paragens ignotas e desocupadas. Desintegradas do restante do país, eram tidas

Brasil. Iam à frente as “bandeiras paulistas”, representação da necessidade da exploração de novos locais no país. “Se a ocupação e a urbanização das regiões Sul e Sudeste estavam consolidadas, outra era a situação da ‘fronteira oeste’, Goiás, Mato Grosso, Rondônia, Amazonas, fronteiras etnolinguísticas abandonadas [...]” (MONARCHA, 2010, p. 131, grifo do autor).

O Oitavo Congresso foi amplamente divulgado. Foram expedidos 4.886 circulares, cartas e prospectos, endereçados aos congressistas natos, estabelecimentos de ensino, imprensa, associações culturais, prefeitos de todos os municípios e outros interessados, distribuindo aos jornais constantes notas de publicidade, com o objetivo de obter o maior número de teses e memórias (ABE, 1944, p.10). Segundo Lenharo (1986, p.15, grifo do autor), “a construção da imagem da ‘Marcha’ ancora-se na técnica da propaganda e nos conteúdos míticos das ramificações românticos e pietista católica”.

No nível mais alto da hierarquia, o presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), senhor José Carlos de Macedo Soares, ficou responsável em divulgar a realização do Congresso para os ministros do Estado, chefes dos governos regionais e presidentes de órgãos paraestatais e autárquicos. Ele solicitou trabalhos cartográficos, documentação folclórica, conjuntos fotográficos, sugestão de teses e monografias para o referido Congresso. Também foram notificados, os diretores de departamentos estaduais de educação e todas as Juntas Regionais de Estatística e Diretores Regionais de Geografia, além da divulgação do evento a todos os chefes dos serviços educacionais nos Estados, solicitando a contribuição do professorado local.

O IBGE também editou seis mil folhetos e os distribuiu com aspectos de Goiânia; 1.350 cartazes foram afixados nas capitais de todos os Estados e no Distrito Federal; e foi criado um selo comemorativo com o emblema da Associação Brasileira de Educação (ABE), emitido pelo Departamento de Correios e Telégrafos.

Pela Rádio Difusora da prefeitura do Distrito Federal, foi transmitida uma série de palestras de Mario Augusto Teixeira de Freitas, Cristóvão Leite de Castro, José Augusto Venâncio Filho, Roberto Assunção, Tomas Newlands Neto, Plínio Olinto e Celso Kelly e Senhoras Clotilde Mata, Juraci Silveira e Rute Gouveia, membros da Comissão Executiva do Oitavo Congresso, e dos relatores Nóbrega da Cunha e Raul Bittencourt.

Foi possível verificar nos Anais do Oitavo Congresso que a ABE recebeu 173 teses, e que o prazo, para o recebimento delas, estabelecido para o dia 1º de maio, foi adiado até 4 de junho (ABE, 1944).

O Diário Oficial da União, de 23 de abril de 1942, trouxe a programação do evento e a divisão dos temas. No art. 6º ficava determinado o tema geral e nove temas específicos. No que se refere à temática geral, o Congresso recebeu um total de 41 teses, deveria abordar a Educação primária fundamental: a) objetivos e organização nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão.

Os temas especiais foram separados por números. O tema especial número 1 tratou do provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar; o problema da obrigatoriedade - recebeu 16 teses e o seu relator foi J. P. Coelho de Sousa; o número 2 abordou os tipos de prédios para escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais - recebeu seis teses e seu relator foi o professor A. Almeida Júnior; o número 3 era sobre o professor primário das zonas rurais, formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência - recebeu 26 teses e seu relator foi o professor Sud Mennucci; o número 4 tratou da frequência

---

como terras que ainda precisavam ser colonizadas. Enquanto categoria homogeneizadora, sertão esconde uma multiplicidade de formas de ocupação, que vão desde as fazendas de criação de gado pelo sertão nordestino, passando pelas regiões de garimpo em Mato Grosso até o extrativismo de drogas do sertão pelo interior da Amazônia” (GUILLEN, 1999, p. 148).

regular a escola: o problema da deserção escolar–assistência aos alunos-transporte-internatos e semi-internatos - recebeu 24 teses e a relatora foi a professora Maria dos Reis Campos; o número 5 abordou o encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escolas de nível mais alto ou para o trabalho -recebeu 10 teses e a relatora foi a professora Helena Antipoff; o número 6 foi sobre o rendimento do trabalho escolar – o problema das medidas - recebeu 15 teses e o relator foi o professor Ulisses Pernambucano; o número 7 tratou das “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social - recebeu 12 teses e a relatora *ad hoc* foi a senhora Déa Veloso Barros; o número 8 foi sobre as “colônias-escolas”, como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada - recebeu 10 teses e o relator foi o professor J. Moreira de Sousa; o número 9 abordou a coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados e dos municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário - recebeu 7 teses e o relator foi Levi Carneiro.

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação recebeu também trabalhos que não se enquadravam nas temáticas estabelecidas. Esses temas aparecem nos Anais: *Seleção de Alunos e Especialização de Professores*, enviados pelo professor Vicente Guimarães; *Provimento de Escolas para Analfabetos em Idade Pré-Escolar*, enviado pela senhora Maria Silva Berlink, e *Memória sobre as humildes Origens da Escola Normal Rural de Juazeiro, no Ceará*, de J. Moreira de Sousa. Nesse caso, o relatório foi elaborado pelo Doutor Frederico Medeiros e pelos professores Agnelo Arllingtonn Fleuri e Edmar Pereira.

#### **4 A viagem para Goiânia: as caravanas**

Em 1942, o IBGE obteve do Presidente Getúlio Vargas transporte ferroviário gratuito para cem congressistas. A ABE organizou uma numerosa caravana da qual participaram membros da Comissão Patrocinadora Nacional e Executiva e da Secretaria-Geral do Congresso, diretores e representantes de serviços educacionais de vários Estados, professores, técnicos, relatores de temas, redatores das teses e outros.

A caravana partiu da cidade do Rio de Janeiro no dia 15 de junho e juntaram-se em São Paulo a outros congressistas desse Estado, chegando todos a Goiânia em 18 de junho. Na primeira estação situada em território goiano, Maria Aparecida Moreira, aluna do Grupo Escolar Pedro Ludovico, de Goiandira, proferiu emocionante saudação, e, em nome dos homenageados, o padre Bruno Teixeira, delegado do Estado do Ceará, agradeceu. Em Bonfim, esteve à frente das manifestações, o próprio arcebispo de Goiás, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, cabendo ao padre Medeiros Neto, delegado do Estado de Alagoas, discursar em agradecimento.

Em Goiânia, onde já se encontravam e chegaram posteriormente outros participantes do certame, viajando por via férrea e aérea, foram todos festivamente recebidos. No dia seguinte, os congressistas se dirigiram ao Palácio do Governo, sendo recebidos pelo Senhor Interventor Federal e senhora Pedro Ludovico Teixeira. Saudou o chefe do governo, em nome dos visitantes, o professor Roberto Moreira, do Instituto de Educação de Florianópolis, SC, e discursou agradecendo, o interventor Pedro Ludovico Teixeira.

Fizeram parte da Comissão Patrocinadora Nacional pessoas de grande renome no Brasil, como Branca Fialho, General Candido Rondon, Elmano Cardim, Fernando de Azevedo, Fernando Magalhães, Frota Pessoa, Gustavo Lessa, Lafaiete Côrtes, Levi Carneiro,

Odilon Braga, Olímpio Olinto de Oliveira, Paulo Filho, Sud Mennucci e Virgílio Correia Filho<sup>4</sup>.

A sessão de abertura do Oitavo Congresso ocorreu às 21 horas no edifício do Cine Teatro Goiânia, com a presença do interventor federal Pedro Ludovico Teixeira, delegados de vários Estados, representantes de ministérios, membros da comissão executiva e relatores do Congresso, autoridades e famílias.

O interventor enfatiza, em seu discurso de abertura do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, a relevância da escolha da nova capital para a realização do evento e agradece os esforços pela viagem longa e de transporte difícil. Atentou para o fato de os congressistas preferirem enfrentar essas dificuldades para discutir os problemas relevantes da educação brasileira e sua necessidade de se estabelecer no Centro-Oeste do Brasil.

Ofereceis um exemplo de grande brasilidade, escolhendo Goiânia para sede deste certame, não só porque esta em pleno coração do Brasil, como porque, sendo uma cidade em formação, é composta de elementos os mais heterogeneos, vindos de todos os quadrantes de nossa grande Pátria. (ABE, 1944, p. 13).

A escalada da “Marcha para o Oeste” começava a se fortalecer com a realização do Oitavo Congresso de Educação. Nesse contexto é possível concluir que o Congresso serviu aos interesses políticos e sociais. Havia uma grande preocupação com o esvaziamento da zona rural e o aumento populacional nas cidades já desenvolvidas, como São Paulo e Rio de Janeiro. “O discurso sobre o papel da educação estava entrelaçado com as preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna [...]” (PRADO, 1995, p. 2). Esses eram os interesses do Estado Novo, que demonstrava preocupação com o quadro econômico e político brasileiro. O discurso de Pedro Ludovico expressou em seu discurso essa preocupação:

Meus senhores. Hoje, já vós disse que dirigi, é um grande dia para os goianos. Temos a ingente satisfação de ver em nosso meio, considerado tão afastado da civilização litorânea e dos grandes centros do país, e, durante tanto tempo, esquecido do poder federal, pelo menos até 1930, uma elite de intelectuais, de homens os mais representativos da cultura nacional, que aqui vêm discutir questão de ensino primário, sem dúvida a base dos progressos de todos os povos. Vão se debater os assuntos mais interessantes, neste particular. Vão se ouvir as vozes mais autorizadas na matéria. Vamos presenciar exposições as mais atualizadas sobre as diferentes teses desse certame, feitas pelos representantes do Norte, sul, Centro-Oeste do Brasil. Muita luz se fará sobre pontos controversos de ensino pátrio e surgirá do calor dessas indagações de caráter pedagógico. (ABE, 1944, p. 13).

---

<sup>4</sup>Virgílio Corrêa Filho (1887-1973) foi um dos escritores de grande notoriedade no âmbito da produção memorialística de Mato Grosso durante o período de 1920 até a década de 1970. Nasceu inserido em uma família pertencente às elites do Estado de Mato Grosso. Tem a formação intelectual efetuada no Rio de Janeiro, lugar onde se graduou em Engenharia. A partir de 1912, casou-se com Edith, filha de Pedro Celestino, importante político mato-grossense, e depois de não conseguir se estabelecer na prática de sua profissão, na capital da República, voltou definitivamente ao Estado em 1915. Logo recusou um convite do General Caetano de Albuquerque, presidente do Estado à época, para administrar a Repartição de Terras em Cuiabá, devido às intensas pressões que parte do grupo elitista, que formava a oposição na época, incutiu-lhe. Contudo, através de um novo convite para assumir a Repartição de Terras, dessa vez realizada pelo Bispo Presidente do Estado D. Aquino Corrêa, que o chamou também a responsabilidade de escrever as memórias da região, Virgílio Corrêa Filho expôs os motivos do aceite em sua primeira obra, de cunho memorialista, sobre o Estado, intitulada Mato Grosso, de 1922. Posteriormente, publicou outras obras de caráter memorialístico. A produção é vasta: Monografias cuiabanas (1925), As raias de Mato Grosso (1926), Augusto Leverger: o bretão cuiabanizado (1941), Luís de Albuquerque: o fronteiro insigne (1941), Pedro Celestino: o guia dos mato-grossenses (1945) e História de Mato Grosso (1969).” (SILVA; MARIN, 2010, p. 160). A construção da “memória de consenso” e os conflitos políticos das elites.

Há de se considerar que o discurso do interventor vinha ao encontro do discurso do Governo Vargas no seu Estado Novo, com sua política desenvolvimentista, calcada na colonização e modernização do país, considerou Goiânia o melhor local para a realização do Oitavo Congresso de Educação. A pedra fundamental da cidade de Goiânia já estava assentada há muitos anos, desde 1930, quando o Interventor Pedro Ludovico Teixeira assume, porém, somente em 1942 é que se concretiza a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação culminando com o “batismo cultural da cidade”.

Assim, inaugura-se a nova capital de Goiás, com eventos que estimulavam o papel político, social e cultural da capital desse Estado.

## **5 A tese de Gervásio Leite<sup>5</sup>: aspecto mato-grossense do ensino rural**

Gervásio Leite, Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso enviou sua contribuição ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, sob o título: Os aspectos da educação primária mato-grossense. Ao analisar a tese é possível perceber que se enquadra na temática proposta no congresso que trazia como temática principal o ensino rural.

Leite (1944) inicia sua tese anunciando uma crise da escola primária corroborando com a fala de Pandiá Calógeras<sup>6</sup>. Ao anunciar a crise, Leite (1944, p. 135) apontava que “o aspecto principal a assinala nessa crise é, sobretudo, a que se verifica no ensino rural, facilitando a fuga do homem do campo instruído por um sistema de ensino completamente despregado da realidade”.

Nessa mesma direção, apontou que a instrução primária na zona rural necessitava urgentemente da valorização do homem no lugar em que ele vive: “fazendo do Jeca Tatú<sup>7</sup>, essa indiferença acorçada, um elemento energético ativo no enriquecimento nacional” (CANDIDO, 2003, p. 14).

As propostas de temas a serem discutidos e de melhorias para a educação rural foi a de que seria necessário um conjunto de medidas resultantes de uma minuciosa investigação. Para Leite (1944), as propostas pensadas em gabinetes de governo com suas pomposas reformas não colaboravam em nenhum aspecto, e a melhor maneira era conhecer a realidade do homem do campo e, por meio desse conhecimento, apontar ações específicas.

Entregue ao teorismo vão dos preconizadores de reformas por amor à reforma, o ensino rural ficou por muito tempo entregue ao acaso das medidas artificiais, á indiferença do professor e a um método e programa de ensino eminentemente urbanos, levando á zona rural a indiferença e o desinteresse pelos problemas fundamentais do meio ao qual a escola servia. (LEITE, 1944, p.135).

<sup>5</sup>“Gervásio Leite nasceu em Cuiabá–MT em 19 de junho de 1916. Advogado pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, teve uma expressiva contribuição no campo educacional do estado de Mato Grosso. Lecionou na Escola Técnica de Comércio e na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso e produziu obras que discute a trajetória da escola primária de Mato Grosso, desde o Século XIX, até a década de 1960.” (ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS, 2014b, p. 1).

<sup>6</sup>“Crise de caráter, crise de ensino, crise desintegradora, tudo são reflexos de um fenômeno só: a crise da escola primária.” (CALÓGERAS, 1936 apud ABE, 1944, p. 136).

<sup>7</sup>“Atribui-se a essas questões as imagens manifestas do homem do campo presentes no imaginário da sociedade da época em que se traduz na figura emblemáticas do caipira, expressão que determinou um tipo específico de cultura e classe social e teve sua personificação na figura do Jeca Tatu do escritor Monteiro Lobato.” (CANDIDO, 2003 apud RAMAL, 2010, p.14). Segundo Ramal (2010, p. 15), “O Jeca Tatu apresenta-se como personagem avesso e contrário ao romantismo tratado pelos poetas da época com relação à vida no campo, pois, para Mennucci (1946, p.114), os poetas ‘não viram a terra, olharam-na apenas. Não a sentiram pulsar e latejar com as alegrias e suas mágoas, com as suas qualidades e as suas chagas, com todos os seus defeitos e todos os seus problemas interiores”’.

Ainda segundo Leite (1944), era preciso que o problema fosse atacado de frente, pois o Mato Grosso não poderia ser visto como um problema regional e sim, como um problema nacional. E acrescenta em sua comunicação abordagens dos aspectos peculiares de Mato Grosso, analisando-os à luz de dados estatísticos e propondo medidas que poderiam ser utilizadas em toda a nação.

A referência aos problemas existentes no ensino primário rural é reiterada no item “Aspectos Gerais”, incitava o entendimento dos aspectos relevantes que deveriam ser realçados. E assim numa síntese desse item sublinho os aspectos gerais apontados pelo autor, que compara a cidade e o campo mato-grossense (Quadro 1).

<b>Cidade</b>	<b>Campo</b>
Densamente povoada.	Permanente déficit demográfico.
Com estradas.	Sem estradas.
Nível social mais alto.	Nível social mais baixo.
Vida coletiva concentrada em alto grau.	Má distribuição da população.
Intenso intercâmbio econômico.	Grupos pequenos sem intercâmbio econômico.
Trocas culturais, cívicas, morais e políticas.	Desligada das realidades; falta de comunicação e transporte.
Grupos sociais bem-definidos.	Núcleos temporários.
Política de educação mais ampla.	Política de educação deficiente.

Quadro 1 - Aspectos que diferenciam as cidades e campos mato-grossenses.

Diante desses aspectos, uma fala é conclusiva na comunicação do autor “a cidade une, aproxima, identifica os grupos populacionais. O campo desune!” (LEITE, 1944, p.136).

Seguindo a tese do autor, não havia possibilidade de se pensar em uma política de educação ou um plano de reforma sem levar em consideração as características específicas das zonas rurais. O ensino rural mato-grossense deveria ser diferenciado do ensino urbano, ter métodos de ensino e prédios de acordo com a sua realidade, ao contrário, seria impossível fixar o homem ao solo e evitar o êxodo do campo para a cidade.

Seria também necessária uma extensa política de melhoramentos rurais, aumento do efetivo demográfico, fixação do homem ao solo, construção de estradas, fomento à agricultura, saneamento, criação de condições mais favoráveis para que a escola rural realmente conseguisse atingir seus objetivos. Essa escola não podia ser igual à escola urbana, cujo objetivo era o de ensinar as crianças a ler, escrever e contar. Assim, o professor deveria também ser preparado para atuar na escola rural. Como esse professor poderia se inserir nesses grupos rurais se não conhecesse a sua realidade?

Outra questão muito citada por Leite (1944) era a de que seria preciso rever o Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso, Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927 (MATO GROSSO, 1927). Nesse Regulamento, somente seria possível criar uma escola se houvesse ao menos 20 crianças para frequentá-la. Como seria possível cumprir o Regulamento se não havia efetivo suficiente?

Portanto, é relevante transcrever os artigos que tratam da escola rural no Regulamento de Instrução Pública Primária de Mato Grosso para que se possa observar que os discursos já estavam elaborados desde 1927, mas, e as mudanças?

#### Seção I

##### Das escolas isoladas rurais

Art. 5 – São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município.

Art. 6 – A escola rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de dois anos e o programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene.

Art. 7 – Terão as escolas rurais a maior disseminação e serão criadas a juízo do governo, por proposta do diretor Geral da instrução, mediante informações dos inspetores gerais, nos lugares onde houver os seguintes elementos:

- a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares;
- b) Trinta crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do prédio indicado;

Art. 8 – A escola rural será suprida por processo idêntico ao da criação, quando:

- a) a população escolar diminuindo, torna-se insuficiente;
- b) a frequência média mensal for inferior a 15 alunos, durante seis meses no ano, ou quando o inspetor geral, em três visitas consecutivas, com um mês, pelo menos, de intervalo, encontrar alunos presentes em número inferior àquele mínimo, não sendo o professor a causa da deserção;
- c) se tornar necessária com a criação de grupo escolar ou escolas reunidas nas proximidades.

Art. 9 – A escola rural será transferida pelo governo, dentro do município, num raio de 8 quilômetros, em qualquer tempo e quando a conveniência do ensino a aconselhar.

Art. 10 – A criação ou supressão de escola rural se fará em qualquer tempo; mas o primeiro provimento só se dará nos cinco primeiros meses letivos do ano.(p.164)

Art. 11 – A instalação da escola rural terá caráter festivo, será presidida pelo respectivo inspetor distrital ou qualquer autoridade superior do ensino, lavrando-se uma ata assinada por todas as pessoas presentes e cuja cópia será remetida à Diretoria Geral. (MATO GROSSO, 1927).

Assim deveria estar organizada a escola primária nas zonas rurais de Mato Grosso. Mas como Leite (1944) já chamava atenção, esse é um Regulamento de 1927 e a escola rural só tinha o nome, nenhum dos artigos do Regulamento foram alcançados na sua totalidade, aliás, em quase nada. A escola rural em Mato Grosso no período de 1942 estava assim organizada:

O período muito breve de ensino (2 períodos)<sup>8</sup>, a instabilidade do professor, que não tendo preparo especializado para “ensinar” na zona rural desconhece as possibilidades da região e as reações humanas típicas, não podendo sentir as necessidades do meio; a incompreensão paterna que pensa fazer favor ao Estado mandando seu filho à escola, que lhe inspira profunda indiferença, de lá retirando-o para os indispensáveis trabalhos de campo onde são escassos os braços para a lavoura; o programa inadequado e incompreensível; a falta de instalações apropriadas à aprendizagem de atividades que interessam diretamente à vida da população, são circunstâncias que infelicitam e emperram o ensino rural matogrossense. (ABE, 1944, p.137).

De acordo com o pensamento de Leite (1944), a escola isolada não oferecia nenhuma vantagem, a falta de prédios e o material didático, adaptados à escola rural, não preparavam o homem para o trabalho manual. “Porque o ensino rural tem, ou deve ter, um fim: ensinar a população rural a aproveitar eficientemente as possibilidades econômicas de sua região mercê de medidas adequadas: agrícolas, higiênicas, econômicas, sociais” (LEITE, 1944, p.137).

A tese de Gervásio Leite (1944), Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso, traz em seu bojo a análise numérica do problema relacionado ao ensino rural, comprovando que poucas crianças frequentavam a escola rural e, quando frequentavam, o aproveitamento era sofrível. O total da população infantil em idade escolar, no Brasil, era de

---

<sup>8</sup>Cumprer ressaltar que não se têm informações se esses períodos seriam mensais, bimestrais, semestrais, anuais e outros.

134.46, porém, a matrícula efetiva foi de apenas 20.563, ou seja, um percentual de 15,29%. Dentre esses alunos, apenas 8.045 frequentavam as escolas rurais, ou seja, 38,12%.

O próprio Gervásio Leite (1944, p.137) afirmava “como se vê, para mais de 5000 alunos da zona rural, ou seja, 79,32%, o ensino nada significou ou, o aproveitamento foi negativo”.

Em sua tese, o autor continuou a informar que o ensino foi ministrado por 256 professores e, dentre esses, apenas 76 eram normalistas, o que dava um total de 70,30% de professores leigos.

Esse foi o cenário do primeiro ano de oferta de ensino rural no Mato Grosso. Os números apresentados revelam que não houve um aproveitamento satisfatório do ensino, trazendo muitos prejuízos ao Estado. Segundo Gervásio Leite (1944, p.137),

Cada aluno custou ao Estado (considerando apenas os alunos das escolas estaduais rurais) 135\$100. Se considerarmos, apenas, os alunos que tiveram aproveitamento chegaremos a resultados muito mais sombrios, pois, tendo em vista a matrícula efetiva em todo o Estado, no ensino estadual, o aproveitamento – promoção e conclusão de curso- foi de 42,62% ou o alto preço de 316\$970 por aluno.

A análise dos dados numéricos do ano de 1940, realizada por Leite (1944,) não são muito diferentes dos números apresentados em 1939. Afinal, o ensino rural foi negligenciado durante muitos anos no Brasil.

Cumprir destacar que, anteriormente aos movimentos no sentido de ocupar a nação, é possível observar, ainda no século XIX, as primeiras tentativas de inserção, nos currículos das escolas, de conteúdos que, de alguma forma, se referiam ao rural. Calazans (1993) aponta como exemplo dessas tentativas:

- a) o Plano de Educação de 1812, ainda no governo imperial, que previa instrução secundária para agricultores, artistas e comerciantes;
- b) o Plano Nacional de Educação de 1826, que estabelecia que no 2º grau deveriam ser abordados conteúdos referentes à natureza, ao solo e aos produtos naturais úteis a vida;
- c) o Decreto nº 7.247, de 1879, que acrescentava ao currículo das escolas primárias e de ensino secundário disciplinas que tratassem de lavoura e horticultura.

A partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, sob a égide do Presidente Getúlio Vargas, é possível observar movimentos de intelectuais e políticos preocupados com a ocupação dos espaços “vazios da nação”. O objetivo era manter o homem do campo no campo e estimular um êxodo da cidade para a zona rural. Um exemplo dessa política é a criação das Colônias Agrícolas no Brasil, que tinha como objetivo desafogar as cidades oferecendo terras para que a população que vinha da cidade pudesse trabalhar.

Para Gervásio Leite, havia três pontos capitais relacionados ao problema do ensino rural, uma vez que os resultados de sua análise numérica do problema apontavam improdutividade das escolas rurais no Estado de Mato Grosso (LEITE, 1944, p. 138): “Como solucionar esse angustiante problema? Quais os pontos capitais da questão? Como proceder para instalar nos pequenos grupos rurais matogrossenses, escolas que sejam realmente produtivas [...]?”.

O autor prossegue anunciando que a reforma do ensino rural se fazia urgente para tentar disseminar o ensino por meio das escolas rurais, e salienta que não adiantava criar mais escolas rurais e sim reformar as escolas que já existiam. Assim, eis os três pontos capitais elaborados por Leite e que deviam ser dignos de “estudos mais acurados”:

Em primeiro lugar o professor, do qual depende a grandeza do Brasil, pela eficiência que der ao ensino sob sua responsabilidade. Seja qual for o método ou o programa, grande parte do sucesso da escola está condicionado a êsse fator humano. Já alguém pôde dizer que a grandeza da Prússia foi obra do professor primário.

Em segundo lugar, urge condicionar solução definitiva para o problema da inspeção escolar. Em Mato Grosso esse problema é muito mais grave, eis que dada a grandeza territorial e a dispersão escolar (de escolas) quase que à primeira vista seria necessário dar a cada unidade de ensino um inspetor.

Em terceiro lugar é necessário que o ensino da zona rural tenha realmente condições de ser eminentemente útil à população do campo, capaz de lhe dar solução aos seus mais importantes problemas pelo ensino ajustado às típicas condições rurais. (LEITE, 1944, p.138).

O autor continua sua análise afirmando que se fossem dadas as soluções para esses pontos capitais, “poderíamos contar, não com imensos vazios que é o sertão matogrossense, com uma população diminuta<sup>9</sup> espalhada às margens do rio como que apavorada diante do espetáculo da natureza imensa” (LEITE, 1944, p.138).

Após a apresentação dos pontos capitais referentes à escola rural e seu ensino, Gervásio Leite analisa os três pontos detalhadamente, indicando com muita precisão as reformas a que deveriam ser submetidas cada ponto: professor, inspetores e ensino rural.

Segundo Leite (1944), referindo-se ao primeiro ponto capital, os professores rurais não tinham nenhum preparo especial para ministrar aulas em escolas rurais. Como desconheciam a realidade rural, eles, quando não iam embora, se dedicavam apenas a ensinar a ler, escrever e contar. Para Leite (1944, p.139), os professores “não sendo uma figura ativa dentro da comunidade passam a inspirar desconfiança: a desconfiança típica que o letrado inspira ao caipira”. Para o autor, “não deve ser apenas professor, mas, também consultor agrícola, o contabilista, o enfermeiro, o conselheiro. Ele deve ser visto pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas, capaz de minorar seus sofrimentos” (LEITE, 1944, p.139). Para resolver esse problema, ele sugeriu a criação de um curso de especialização para preparar professores rurais, e alegou também que seria urgente pensar a remuneração do professor rural, o que para ele devia ser aumentada. Também afirmou que o professor devia ter uma assistência técnica intermediada pelos inspetores especializados em ensino rural, ou seja, tanto os professores como os inspetores deviam ser sujeitos com formação diferenciada para atender o ensino rural.

O segundo ponto capital, apontado por Gervásio Leite como um problema para o desenvolvimento do ensino rural, foi à ausência de inspetores escolares ou a ineficiência de seu trabalho. Chama atenção que, no Estado de Mato Grosso, havia apenas dois inspetores, um que atendia o norte e outro, o sul do Estado. Um Estado grande, com 1.477.041 quilômetros quadrados.

A função de inspetor de ensino devia ser exercida, segundo o Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso, de 1927, por “membros do magistério de reconhecida competência e operosidade, agindo [...] com atribuições bem marcadas não só administrativas como de orientação geral do ensino” (ABE 1944, p.140).

Leite (1944), em sua tese, atentava para o fato de que os inspetores que atuavam no Mato Grosso terem muitas dificuldades para seguir a o Regulamento. Havia uma área geográfica enorme, e eles nem sempre tinham suas atribuições administrativas bem marcadas e, principalmente, não pertenciam aos “membros do magistério de reconhecida competência”. O Regulamento de Instrução Primária do Estado de Mato Grosso tenta remediar essa situação criando os cargos de inspetores distritais. Segundo o Regulamento, esses inspetores deviam ser “pessoas de critério reconhecido, independência de caráter, espírito de justiça e zelo pelo

---

<sup>9</sup>“Com uma população inferior a meio milhão de habitantes numa área de 1.477 041 quilômetros quadrados; com um deficiente serviço de comunicação e transportes; sem colonização que reúna em grupos mais densos os efetivos demográficos dispersos; com escolas que não obedecem a uma orientação única e bem definida; sem professor rural sem métodos e programas adequados e pela boa vontade que não raro surge, aqui e ali, necessita de reforma que se patenteia urgente e inadiável.” (ABE 1944, p.138).

ensino”. Porém, segundo o autor, a única função que desempenhavam era a administrativa, sem muita eficiência.

Ora, é evidente que um dos fatores principais da eficiência do ensino está na sua fiscalização. Não se compreende escola, principalmente, escola rural sem uma inspeção atenta, eficiente, baseada em critérios seguros, feita por pessoa realmente habilitada, e dotada de certas qualidades indispensáveis para função.

Se a escola não tem uma permanente fiscalização ela deixa, imediatamente de ser escola. Inútil será a inspeção periódica, realizada duas ou três vezes por ano em datas previamente marcadas, facilitando ao professor o preparo de seus alunos para a *representação* da eficiência. (LEITE, 1944, p.140, grifos do autor).

Continuando sua explanação, Leite (1944) considerou o caso particular do ensino rural. Para o autor, seria inútil pensar em rendimento escolar sem a inspeção do ensino; a figura do inspetor era importante para auxiliar o professor nos seus problemas. E conclui que a inspeção escolar “anula-se no ensino matogrossense pela falta de preparo adequado dos inspetores [...] o conflito entre eles e os professores surgem, eis que êstes os consideram censores impertinentes de seus trabalhos” (LEITE, 1944, p.140).

Para evitar essa situação de descaso com a inspeção do ensino primário nas escolas isoladas rurais mato-grossenses, Leite (1944) sugere que os inspetores gerais sejam “inspetores técnicos regionais”. Para o autor, essa proximidade com a escola favorecia os inspetores conhecerem os professores e alunos e terem condições de propor novos métodos de ensino, orientar as escolas e estimular as atividades, além de acompanhar as reuniões dos professores.

Só o inspetor regional, conhecedor de sua região, com possibilidade de percorrê-la periodicamente, com autoridade suficiente para fazer valer suas recomendações, influir nas decisões do professor, controlar a frequência não só dos alunos como do mestre, fiscalizar o rendimento da escola, proceder aos exames, exercendo ainda sua benéfica ação, não só propriamente na escola, mas, também, na comunidade. Não é possível -escreve alguém- que a escola isolada viva tão *isoladamente* como está vivendo. (LEITE, 1944, p.140, grifos do autor).

O terceiro e último ponto capital do ensino rural que deveria ser solucionado, para que as escolas rurais realmente exercessem as suas funções era o do ensino rural. Para Leite (1944), o ensino rural devia ser diferenciado do ensino que era ministrado nas escolas urbanas. “Nem todos os programas servem para tôdas as crianças; nem os livros; nem os métodos”.

Dessa forma o autor chama a atenção para o que ele considera uma das causas dos baixíssimos números de alunos que frequentavam as escolas rurais e, principalmente, daqueles que realmente conseguiam concluí-la. Cita Dewey como seu inspirador, cujo propósito era de “não separar a atividade do interesse, cada criança vive em função de seu meio. Deve ser por isso, preparado para viver de acôrdo com êle”. Ou seja, qual seria o interesse de um aluno que vivia na zona rural mato-grossense? Que tipo de ensino ele deveria ter? Que tipo de professor?

Com essas indagações, Leite (1944) idealizou a escola rural. A proposta do autor é que as escolas rurais fossem escolas profissionais agrícolas. A função seria a de definir e orientar a vocação de seus alunos, sempre levando em consideração o meio em que as crianças viviam. Por isso mesmo, o conteúdo a ser ensinado aos alunos devia ser diferente do programa de letras extenso adotado nas escolas urbanas. Devia ser organizado de acordo com as necessidades da vida na região em que a escola estava inserida.

Cada escola deve ser o centro de um núcleo de trabalho com seu clube agrícola, horta, pomar, criação de animais, prática de reflorestamento, ensino de melhor modo de se aproveitar os recursos da natureza, ao lado de princípios de moral, de estudo

da responsabilidade do homem do campo, de seu valor na organização econômica do país. (LEITE, 1944, p.141).

A essa época, o autor expressa também sua preocupação com questões relativas à puericultura, profilaxia de diversas moléstias e delegava à escola o papel de realizar campanhas a favor do asseio do corpo, da roupa, da habitação, alertar as crianças sobre o perigo do álcool e do fumo.

Dessa forma, a educação rural devia ser considerada um instrumento de divulgação da higiene e das boas condutas, papel que extrapolava o ensino rural. A defesa de Leite (1944) vem ao encontro das campanhas defendidas por intelectuais do período, como Sud Mennucci<sup>10</sup>, Cassiano Ricardo, Almeida Júnior, Teixeira de Freitas, Fernando de Azevedo e outros.

Para o Governo e seus intelectuais, era preciso marchar para o Oeste do Brasil, abrir as fronteiras<sup>11</sup>, levar a bandeira da colonização e da civilização para os locais onde a população campestre precisava ser fixada. Para Leite (1944, p.142).

[...] o problema da educação popular no Brasil, não é questão pedagógica. É caso financeiro ou econômico. É o caso do Mato Grosso. O nosso ensino ainda depende desse fator. Assinalemos, porém, desde logo, que não poderá o Estado aumentar as dotações. É mister que a União e os municípios numa ação conjunta ajudem o Estado.

Longo e abrangente, os pontos defendidos na tese de Gervásio Leite no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, evidenciavam sua preocupação com um programa urgente de mudanças para as escolas primárias rurais no Mato Grosso. O foco da educação no campo deveria ser a preparação para o trabalho no sentido de incrementar a produtividade, manter a população no campo no sentido de ajustá-la ao seu meio, estimular os hábitos de higienização do povo e o fortalecimento do caráter nacionalista. Perceptível à necessidade pelo viés da escolarização do estabelecimento de uma consciência nacional (LEITE, 1944).

Os pontos capitais apresentados por Leite (1944) atendiam os objetivos do movimento político do governo Vargas e seu Estado Novo: ocupar os territórios vazios da nação. Como afirma Monarcha (2010, p.152), as plenárias realizadas no Oitavo Congresso de Educação “figuravam-se como artífices da Pátria Nova, pois, mais do que fundar, refundavam, mais do que construir, reconstruíam”.

Leite (1944) cita a colaboração de Teixeira de Freitas em suas investigações estatísticas para a educação. Lourenço Filho (1999, p. 63) complementa.

A estatística representava o recurso de investigação. O alvo era a melhoria da vida social mediante a educação. Nas realizações de ensino popular e nas de mais alta cultura, encontrava Teixeira de Freitas como que um denominador comum dos seus ímpetos de patriota, suas elucubrações de pensador social, suas nobres aspirações de melhoria da vida coletiva.

Concluindo sua tese, entregue ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Leite cita novamente Teixeira de Freitas, sinalizando para a necessidade da “União cooperar com os municípios e, mesmo com a própria iniciativa particular, na economia e intimidade de uma organização específica, política e administrativamente falando [...]” (LEITE, 1944). Ele

<sup>10</sup>“Desde o início de 1930 Sud Mennucci tornou-se um dos vultos paradigmáticos da ‘Cruzada pela escola rural’, ou melhor, da ideologia ruralista, cuja primeira eflorescência remonta a Alberto Torres” (MONARCHA, 2007, p.19, grifo do autor).

<sup>11</sup>Segundo Martins (2009, p.11), “a fronteira de modo algum se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta, fronteira espacial, fronteira de cultura e visões de mundo, fronteiras de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem)”.

finaliza sua contribuição ao referido evento com uma frase enfática: “Ação conjunta para um objetivo grandioso!” (LEITE, 1944, p.142 ).

## **6 O ensino primário em Mato Grosso: a tese de Francisco A. Ferreira Mendes - Diretor da Instrução Pública de Mato Grosso**

Em seus prolegômenos, Francisco Ferreira Mendes<sup>12</sup> anuncia que, ao findar a grande Guerra, em 1918, a humanidade assistia a um novo fenômeno. O autor conclama que, após tanta violência e mortes, é necessário um movimento de renovação da humanidade. Para ele, a renovação é fenômeno essencial da vida. Esse deveria se iniciar no campo da pedagogia, modificando os princípios educacionais, “surgindo, então, novos processos e novas diretrizes, baseados nas numerosas teorias de mestres e sociólogos [...]” (MENDES apud ABE, 1944, p.197).

O autor enfatiza que alfabetizar e educar passou a constituir um objeto de extrema relevância nos governos que, para ele, eram bem-intencionados e tinham consciência da importância da educação para a população, principalmente no que se refere à necessidade de adaptar e integrar o indivíduo ao meio social. Evidencia em sua tese que com “o advento renovador do movimento de 1930 passou desde logo o ensino primário a constituir matéria precípua da administração nacional” (MENDES apud ABE, 1944, p.197). Ressalta que os assuntos relacionados à Escola Nova, que faziam parte de meras cogitações de esparsos espíritos patriotas, se concretizaram, passando para o campo da realidade.

Para o Diretor da Instrução Pública de Mato Grosso, “as tendências do espírito brasileiro foram sempre urbanistas”, e cita como exemplo dessa tendência os trabalhos dos educadores M. A. Teixeira Mendes e Lourenço Filho, que, para ele, podiam ser considerados “baluartes da renovação educacional, ungidos de fé na grandeza da Pátria” (ABE 1944, p.197).

Sobre o tema proposto, o problema da educação primária fundamental: objetivos e organização, o Diretor anuncia que iria “fazê-lo, historiando com tôda sinceridade, sem nenhum espírito de crítica diminutiva, mas com a mente inteiramente voltada para os superiores destinos da terra grandiosa que Deus nos outorgou por berço.” (MENDES apud ABE, 1944, p.197).

O professor Ferreira Mendes apresentou em sua tese uma minuciosa e rica descrição do aspecto educacional mato-grossense. Explicitou que o ensino primário era ministrado em grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas urbanas, rurais e noturnas.

Uma observação extremamente relevante do professor foi a de que no Estado de Mato Grosso “se denominam cidades também alguns centros populosos, sentinelas avançadas uns, no imenso *hinterland* matogrossense” (MENDES apud ABE, 1944, p.197, grifo do autor). Interessante a observação de Ferreira Mendes, que deixou claro que as sedes dos municípios distantes da capital, como Santo Antônio, Livramento, Poconé e outros, não apresentavam as características da vida urbana, uma vez que o trabalho se caracterizava pela lavoura ou criação de gado, a população era pobre, não havia luz, água encanada, ou seja, costumes urbanos que deveriam fazer parte de uma cidade.

Municípios próximos à capital, como Rosário Oeste, Diamantino, Guajará-Mirim, Alto Araguaia e Araguaiana, também apresentavam essa característica de municípios calcados

---

<sup>12</sup>Francisco Alexandre Ferreira Mendes nasceu “em Cuiabá, aos 25 de junho de 1897. Sócio efetivo e Presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, no período de 1971 a 1976. Foi professor e diretor em várias instituições de ensino cuiabanas, dentre as quais a tradicional Escola Normal Pedro Celestino. Na vida pública, atuou como Secretário particular do Governador Felton Muller, em 1935, e como Diretor da Instrução Pública (hoje Secretário da Educação). Fundou e foi o primeiro administrador do Departamento de Educação e Cultura do Estado. Escreveu em vários jornais da capital, a exemplo de A Cruz, O Estado de Mato Grosso, na revista A Violeta e atuou como correspondente dos jornais O Estado de São Paulo e o Jornal, do Rio de Janeiro. Em livro, editou Folclore Matogrossense e Lendas e Tradições Cuiabanas (1977)” (ACADEMIA MATOGROSSENSE DE LETRAS, 2014a, p. 1)

no trabalho rural e na criação de gado. Isto permite afirmar que somente a Capital mato-grossense apresentava características de urbanização.

No que se refere às escolas, Mato Grosso contava, em 1942, com 13 grupos escolares, que, segundo Ferreira Mendes, funcionavam todos em centros urbanos. É preciso lembrar que quase nada tinha de urbanos. Não havia luz elétrica, saneamento básico, as ruas eram todas de terra batida, as casas eram de madeira, inclusive as que de destinavam ao ensino primário, e algumas eram feitas apenas de sapê.

Os números a seguir expressam o cenário da educação mato-grossense: 18 escolas urbanas, localizadas em um raio de até três quilômetros da sede do município, 18 escolas isoladas urbanas, 6 na capital e 3 em Campo Grande, 9 em Diamantino, Alto Araguaia, Mato Grosso, Araguaiana e Alto Madeira. Conforme Mendes (apud ABE, 1944, p.198), havia no Estado “240 escolas isoladas rurais funcionando e, criadas, por instalar 107”.

O autor segue sua descrição apontando os problemas existentes no ensino primário urbano e rural de Mato Grosso. A falta de preparo do professor e do “intercâmbio de ideias entre os professores de diversos estados brasileiros” é a primeira preocupação do Diretor de Instrução Pública.

O segundo problema apontado refere-se à falta de livros didáticos apropriados para atender ao meio em que as crianças estavam inseridas: “adotam-se nas escolas, de todos os tipos, livros didáticos exclusivamente de autores paulistas, pois não temos autores didáticos no Estado” (MENDES apud ABE, 1944, p.198). Essa falta de livros didáticos que retratava a realidade mato-grossense dificultava o ensino, uma vez que os hábitos e costumes da região eram totalmente diferentes do Estado de São Paulo, com exceção das “zonas limítrofes com o Estado de São Paulo”. E assim complementa seu pensamento:

No mais, os livros didáticos a que nos referimos, cuidam dos assuntos e problemas locais e algumas vezes dos gerais da economia e riquezas brasileiras, que muito influem na alma infantil das crianças das cidades. Para confirmarmos esse asserto, vale narrado o seguinte fato: perguntou-me certa vez, um jovem coletor de uma cidade longínqua do Estado, por que o café paulista ia à Europa para ser beneficiado e depois ser vendido novamente no Brasil?! Foi necessária uma explicação completa para fazer o meu interlocutor compreender e convencer-se.

Os livros didáticos, pois, precisam obedecer de um modo especial aos meios da vida locais para que, influenciando no espírito da criança, atuem decisivamente na sua formação atendendo à sua curiosidade natural. (MENDES apud ABE, 1944, p.198).

As escolas rurais comuns eram criadas segundo o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso. A criação da escola devia ser solicitada pelos moradores da região por meio de abaixo-assinado enviado ao governo do Estado. Depois de feito o pedido, a região recebia a visita do inspetor geral da instrução que verificava se atendia os elementos previstos no Regulamento de Instrução Pública de Mato Grosso: “a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares; b) trinta crianças em idade escolar, num raio de três quilômetros do prédio indicado” (MATO GROSSO, 1927, Art. 7º - Seção I).

Esse é um exemplo de discurso que não se efetivava na prática. Não havia prédios suficientes adaptáveis para atender o ensino primário, pois a maioria do ensino primário rural em Mato Grosso ocorria em galpões, onde as crianças mal tinham cadeiras para se sentar. Assim, Mendes (apud ABE, 1944, p. 199) complementa:

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 apresentado à inspeção, sem mobiliário, e a professora fica na completa dependência da murubixaba do lugar. Desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação, de remédios, segregada, julga-se infeliz, e,

quando tem fôrças, reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vêzes vai encontrar os mesmos ou novos embaraços [...].

Além desses problemas, havia a oposição dos pais, porque, em determinadas épocas, a criança era retirada da escola para ajudá-los nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou no ato de bater o feijão. Isto prejudicava a frequência e o desenvolvimento do ensino, que já não atendia nem mesmo ao simples ato de alfabetizar.

## 7 Considerações finais

A situação de Mato Grosso (uno) não se diferenciava muito da realidade do Brasil. Desse modo, com o advento da República, almejavam-se transformações urgentes e inadiáveis. Mais do que isso, pairava sobre o território nacional o anseio pelo progresso e por um projeto modernizador capaz de superar a situação de atraso e estagnação do país, bem como promover o processo civilizador de seu povo. Assim, sob a efervescência do ideário republicano, novas mudanças e iniciativas foram surgindo, a começar pelo processo de nacionalização e urbanização; a construção de ferrovias<sup>13</sup>, a expansão das relações internacionais e das exportações; a consolidação das indústrias, entre outras.

No Brasil, com a República, o progresso tornou-se um anseio para aqueles que vislumbravam, na civilização europeia, a própria civilização. Pouco a pouco, os grandes centros do país propagavam para os Estados mais periféricos o desejo de se civilizarem, em um pensamento iluminista de levar luzes às sombras, de libertar seus habitantes das trevas da ignorância. Para tanto, tomaram como modelos a serem apropriados principalmente os países como a França e a Inglaterra, tanto pela modernização de suas cidades, como pelo ordenamento dos seus espaços; pela construção de largas avenidas e edifícios suntuosos; pelo ideal higienista de salubridade; pelo progresso do ensino escolar e pelas inovações técnicas cujo objetivo era a civilização.

Enquanto isso, em Mato Grosso, as mudanças ocorriam lentamente. O poder político se manteve sob o domínio e o poderio de pequenos grupos, os coronéis<sup>14</sup>. No Estado, a política local e vários setores da sociedade – incluindo o da educação – eram intimamente influenciados pelo coronelismo, que ditava desde a abertura e fechamento de escolas até a contratação dos profissionais do ensino.

---

<sup>13</sup>“Deve ser ressaltado que a construção dessa ferrovia não se explica por interesses econômicos imediatos, isto é, interesses ligados exclusivamente à movimentação de mercadorias entre São Paulo e Mato Grosso. O fato era que a crescente vinculação com o Prata, ao mesmo tempo em que abria para Mato Grosso interessantes perspectivas de dinamização econômica, trazia também um indesejado “efeito colateral”, do ponto de vista dos dirigentes do Estado nacional brasileiro: tratava-se, no caso, dos riscos à manutenção da soberania brasileira sobre essa província do Oeste. Nesse contexto, os eventuais efeitos econômicos da ferrovia apareciam, na época, claramente subordinados a interesses político-estratégicos do Estado nacional brasileiro: o que se buscava era, essencialmente, uma ligação direta e eficiente entre a fronteira sul-mato-grossense e o litoral atlântico brasileiro, de modo a se poder dispensar a via platina, a qual dependia do trânsito por dois países estrangeiros (o Paraguai e a Argentina) cujas relações com o Brasil não eram consideradas confiáveis” (QUEIROZ, 2009, p. 21).

<sup>14</sup>Segundo Corrêa (2006, p. 18-19), “a formação dos coronéis no sul do estado de Mato Grosso ocorreu no período de 1889 a 1943, quando uma elite regional se fortaleceu com a conivência de um Estado débil a serviço das oligarquias regionais. Os coronéis eram homens de poder econômico que se dedicavam a causas políticas com o uso de armas, submetendo ao seu jugo toda a sociedade regional: posseiros, camponeses, sem-terra, assalariados etc., que não dispunham de condições financeiras ou políticas para enfrentar os homens armados que trabalhavam para os coronéis”. “Os coronéis em Mato Grosso, cujas bases econômicas podiam, então, provir tanto da grande propriedade rural, como de um patrimônio urbano (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes e pequenos, etc.), exerciam o poder de decisão efetivamente a nível local, ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais.” (CORRÊA, 2006, p.61).

Os coronéis em Mato Grosso, cujas bases econômicas podiam, então, provir tanto da grande propriedade rural, como de um patrimônio urbano (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes e pequenos e outros), exerciam o poder de decisão efetivamente local, ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais (CORRÊA, 2006, p.61).

Tal realidade é ratificada por Jacomeli (1998), ao afirmar que, em uma região como a mato-grossense, existiam grandes latifúndios nas mãos de poucas pessoas. Além disso, o poder político, também concentrado nas mãos de poucos, era representado por frações de classes ligadas ao comércio, às usinas de açúcar ou aos latifúndios (criadores de gado e produtores de erva-mate), e uma pressão popular por escolas, por exemplo, era praticamente insignificante. A maioria dos trabalhadores, esparramada pelo vasto território mato-grossense, desenvolvia seu trabalho nas fazendas, ou seja, a parcela de trabalhadores urbanos era relativamente pequena em relação aos rurais.

Esse cenário se manteve até 1950, aproximadamente. O mesmo cenário ocorria com o do ensino primário, nas diversas regiões do extenso Estado de Mato Grosso que, apesar de apresentar suas diferenças, tinha os mesmos problemas.

Outras temáticas discutidas sobre o ensino primário em Mato Grosso apontavam para a necessidade de se igualar a duração dos cursos tanto nas zonas rurais como nos centros urbanos; e, nas regiões de fronteira, a preocupação de professores preparados a zelar pela cultura da própria língua, estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, fundação de clubes agrícolas.

Do até agora visto, desde o início do século XX, os movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais fomentavam a formação de uma nacionalidade bem constituída. Os discursos oficiais apontavam para formação da brasilidade por via da educação, principalmente a educação rural, preocupação premente no período pesquisado. Os discursos enfatizavam a necessidade de uma educação higienista, de formação cívica e moral, educação do homem do campo, priorizando a ocupação dos espaços “vazios” da nação.

No que se refere à ruralização do ensino em Mato Grosso, cumpre destacar que, em virtude das extensas dimensões do território mato-grossense e das dificuldades de acesso a diversas cidades, as escolas urbanas se concentraram na capital e nas localidades portuárias, símbolos da pretensa modernidade que se almejava alcançar no Estado. A escola, fosse ela urbana ou rural, insere-se no conjunto de símbolos ou signos da pretensa modernidade, independentemente da sua forma de implantação.

Instruir a população fazia parte de uma carta de intenções assinalada pelo governo mato-grossense, objetivando colocar o Estado ao lado de outros que já tinham, no período circunscrito a essa análise, como signatários o desenvolvimento e progresso, que se tornam parte dos discursos oficiais durante o Estado Novo.

## REFERÊNCIAS

ABE-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS. *Francisco Alexandre Ferreira Mendes*. Cuiabá, 2014a. Disponível em: <<http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-15/111-francisco-alexandre-ferreira-mendes>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Gervásio Leite*. Cuiabá, 2014b. Disponível em: <<http://www.academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-2/64-gervasio-leite>>. Acesso em: 22 set. 2014.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CANDIDO, A. *Os parceiros do rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 9. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CORRÊA, V. B. *Corumbá: terra de lutas e de sonhos*. Brasília: Editora Senado Federal, 2006.

GUILLEN, I. C. M. A luta pela terra nos sertões de Mato Grosso. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, n.12, p. 148-168, abr. 1999. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/doze/guilen12.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

JACOMELI, M. R. M. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LEITE, G. Aspecto matogrossense do ensino rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

LENHARO, A. *A sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986.

LOURENÇO FILHO, M. B. A extraordinária figura humana de M. A. Teixeira de Freitas. In: LOPES, W. (Org.). *Um grande brasileiro: idealismo e ação, devotamento e espírito público, pertinácia e trabalho: M. A. Teixeira de Freitas*. Recife: Livros de Amigos, 1999. p. 59-66.

MARTINS, J. de S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MATO GROSSO. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Regulamento da Instrução Pública. [s.l.]: Arquivo Público de Mato Grosso, 1927.

MENDONÇA, S. R. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, Sud. *Discursos e conferências ruralistas*. São Paulo: Edição do Autor, 1946.

MONARCHA, C. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 19-51

\_\_\_\_\_. Para o azul, para o centro, marcha para o Brasil profundo: escolarizar os vazios da nação. In: VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

QUEIROZ, P. R. C. O desafio do espaço platino às tendências de integração do antigo sul de mato grosso ao mercado nacional brasileiro: um Hiato em dois tempos. *Revista História e Reflexão*, Dourados: UFGD, v. 3, n.6, p. 1-31, jul./dez. 2009. Disponível em:

<[http://www.ufgd.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/91/ARTIGO\\_DesafioEspa%  
%c3%a7oPlatino.pdf?sequence=1](http://www.ufgd.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/91/ARTIGO_DesafioEspa%c3%a7oPlatino.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 out. 2014.

RICARDO, C. *Marcha para o oeste (a influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

SÁ, E. F.; SILVA, > O. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, v. 11, n. 23, 2014.

SILVA, A. L. de J.; MARIN, J. R. História de Mato Grosso, de Virgílio Corrêa Filho, e seu projeto de construção identitária. 2010. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL, 10., 2010, Três Lagoas. *Anais...* Três Lagoas, MS, 2010. Disponível em: <<http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Andre%20Luiz%20de%20Jesus%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.