

## **Educação rural em xeque: Dinâmicas de ação entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação e Saúde Pública acerca da política educacional rural brasileira (1930-1960)**

**Rural education in check: Dynamics of action between the  
Ministry of Agriculture and the Ministry of Education and Public  
Health regarding Brazilian rural education policy (1930-1960)**

*Carolina da Cunha Rocha*<sup>1</sup>

*Adriana Mendonça Cunha*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em História por El Colegio de México (México) e Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB, Brasil). Pesquisadora e professora na Escola Nacional de Administração Pública (Enap, Brasil). Seus temas de interesse se centram no estudo das políticas públicas estatais destinadas à gestão do setor rural, dos recursos humanos e ambientais entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, numa perspectiva multidisciplinar (História Agrária, História Ambiental, História Social, Estado e Relações Internacionais). E-mail: cadacuro8@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz (PPGHCS/COC/Fiocruz). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS). E-mail: adriana@getempo.org.

## RESUMO

O artigo propõe compreender algumas dinâmicas relacionadas à atuação do Estado brasileiro no que se refere ao tema da educação rural entre 1930 e 1960. Por meio do uso de diferentes fontes documentais, como os relatórios e boletins do Ministério da Agricultura (MA) e do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), assim como materiais produzidos por seus órgãos como a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV/MA), pelo Serviço de Informação Agrícola (SIA/MA), o Departamento Nacional de Educação (DNE/MES) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MÊS), se pretendeu identificar algumas das principais políticas estatais para educação rural no período, bem como o campo de disputas ideológicas entre ambos os ministérios. Dessa forma, foi possível evidenciar dinâmicas e concepções divergentes sobre a forma de condução das políticas de educação rural e, conseqüentemente, do tratamento das populações agrárias entre ambos organismos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil; Educação Rural; Ministério da Agricultura; Ministério da Educação e Saúde Pública.

## **ABSTRACT**

This article aims to understand some dynamics related to the actions of the Brazilian State regarding the issue of rural education between 1930 and 1960. Through the use of different documentary sources, such as reports and bulletins from the Ministry of Agriculture (MA) and the Ministry of Education and Public Health (MES), as well as materials produced by their agencies, such as the Superintendence of Agricultural and Veterinary Education (SEAV/MA), the Agricultural Information Service (SIA/MA), the National Department of Education (DNE/MES) and the National Institute of Pedagogical Studies (INEP/MES), the aim was to identify some of the main state policies for rural education during the period, as well as the field of ideological disputes between both ministries. In this way, it was possible to highlight divergent dynamics and conceptions about the way rural education policies were conducted and, consequently, the treatment of agrarian populations between both agencies.

**KEYWORDS:** Brazil; Rural education; Ministry of Agriculture; Ministry of Education and Public Health.

## Introdução

Desde o século XIX e, especialmente, após a abolição da escravatura, o ensino rural se tornou tema de debate entre políticos e intelectuais que pensavam caminhos para capacitar e controlar os trabalhadores rurais e disciplinar órfãos e menores infratores (Nascimento, 2004). Na medida em que o século XX provocou transformações nos modos de produção, com a crescente urbanização e emergência da industrialização, surgiram movimentos que reivindicavam uma política de ensino voltado a atender as especificidades e necessidades do espaço rural. O ruralismo pedagógico, por exemplo, corrente ideológica que defendia a “vocação agrícola” do Brasil, liderou os debates em torno do ensino rural, voltado para fixar a popula o e modernizar o campo através de uma educa o eminentemente rural.

Já nos anos 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e o impulso dado a uma nova forma de organiza o da estrutura administrativa estatal, abriu-se o caminho para a implementa o de reformas modernizantes que impactaram diretamente a política agrícola do país. Assim, coube ao Ministério da Agricultura (MA) e o Ministério da Educa o e Saúde Pública (MES) liderarem as a o es estatais no campo. O objetivo era torná-lo mais técnico, produtivo e civilizado, inserindo novos métodos de produ o, combatendo os altos índices de analfabetismo e contendo o  xodo rural. Originalmente sob a alçada do MA, o ensino rural passou a sofrer ingerências do MES a partir dos anos 1940, gerando uma série de disputas e atritos entre os dois  rgo os.

Neste sentido, o artigo propõe compreender algumas dinâmicas relacionadas   atua o do Estado brasileiro no que se refere ao tema da educa o rural entre as décadas de 1930 e 1960. Para tanto, faremos uma análise das a o es empreendidas pelo MA e o MES voltadas para o ensino rural neste período, destacando os diálogos, projetos implementados e embates políticos e

interburocráticos entre ambos organismos.

O corpo documental utilizado durante a pesquisa é composto por relatórios e boletins do Ministério da Agricultura (MA) e do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), assim como materiais produzidos por seus órgãos como a Superintendência de Educação Agrícola e Veterinária (SEAV/MA), pelo Serviço de Informação Agrícola (SIA/MA), o Departamento Nacional de Educação (DNE/MES) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MES).

Em termos de organização, o texto encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira, intitulada *Um breve histórico do ensino rural no Brasil*, apresentamos um breve panorama das ações voltadas para o ensino rural no Brasil ao longo da nossa história. Em seguida, *MA e MES, uma relação conflituosa na esfera da educação rural*, discorremos sobre a organização da educação rural a partir da ascensão de Vargas ao poder, destacando o papel histórico do MA na gerência do ensino rural. Em *Guerra Fria e novas dinâmicas para a educação no campo*, discutimos as transformações nas políticas de ensino rural no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Por fim, em *O INEP e o intercâmbio educacional com os Estados Unidos*, analisamos o programa de educação rural, liderado pelo INEP nos anos 1940, a crescente influência estadunidense nas políticas de extensão rural no Brasil.

Dessa forma, se pretendeu identificar algumas das principais políticas estatais para educação rural no período, bem como um campo de disputas ideológicas entre ambos os ministérios, sendo possível evidenciar dinâmicas e concepções divergentes sobre a forma de condução das políticas de educação rural e, conseqüentemente, do tratamento das populações agrárias entre ambos organismos.

## Um breve histórico do ensino rural no Brasil

Alguns autores identificam, no século XIX, o início dos debates e as primeiras políticas voltadas para a educação nas zonas rurais (Nascimento, 2004; Ávila, 2013; Mendonça, S., 2016). Em várias províncias, projetos para construção de estabelecimentos destinados a moças e rapazes órfãos eram elaborados no intuito de preparar as mulheres para as atividades domésticas e os homens para a prática da agricultura e da pecuária. Com o fim do tráfico de escravos e a ampliação do mercado de trabalho livre, este modelo de ensino passou a se apresentar como solução para capacitar e controlar a mão de obra do campo e disciplinar os menores abandonados e delinquentes (Nascimento, 2004).

A partir da década de 1860, surgem os Imperiais Institutos de Agricultura (IIA), organizações destinadas ao desenvolvimento científico e à experimentação agrícola no Brasil. Criados em províncias como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Sergipe e Pernambuco, os IIAs procuravam unir o ensino teórico com a prática no campo, para que os agricultores seguissem técnicas modernas. Além disso, buscavam investigar os processos biológicos (germinação, crescimento e reprodução), assim como a experimentação científica (com a interação entre solo, planta e clima), funcionando junto com a instalação das primeiras estações agrônômicas e campos de experimentação do país.

Segundo Graciela Oliver (2009), os IIAs adotavam um modelo de ensino agrônômico semelhante ao português e ao francês, onde os três níveis de ensino rural estavam sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (MACOP). O primeiro nível correspondia às escolas-fazendas destinadas aos trabalhadores braçais e capatazes. O segundo, eram as escolas regionais agrícolas ou teórico-práticas, voltadas à formação de futuros

proprietários e chefes de plantações. O de nível superior seria ministrado num instituto com campo para prática experimental de alunos e professores que, após titulados, assumiriam postos burocráticos estatais e provinciais (Oliver, 2009, p.39).

A despeito das propostas lançadas e das tentativas de implementação, realizadas em algumas províncias, em sua maioria, alguns IIAs jamais chegaram a funcionar. As constantes mudanças no poder local e o baixo orçamento destinado à educação eram os principais responsáveis pelo abandono dos projetos. Apesar disso, é fato que vários tipos de instituições como fazendas-modelo e escolas veterinárias foram pensados ao longo do século XIX, demonstrando que a educação no meio rural era motivo de preocupação de políticos e intelectuais bem antes dos anos 1930 (Nascimento, 2004). Não obstante, à medida que se aproximava o final do século, os discursos sobre a modernização dos processos produtivos começaram a ganhar destaque e a influenciar os debates sobre o ensino agrícola.

Nestas discussões, reivindicavam-se a extensão do ensino primário entre a população rural e uma maior atuação da União na organização e provimento de escolas. As demandas eram resultado da situação precária em que se encontrava a educação básica no Brasil, tanto na zona rural quanto urbana. Faltavam escolas, as que estavam em funcionamento sofriam com falta de material, professores leigos, com salários irrisórios. Além das diferenças regionais, visto que cada província era responsável por organizar e oferecer a instrução primária.

Com o fim do Império e a chegada da República não houve transformações significativas na situação do ensino primário no país. Em 1901, O Primeiro Congresso Nacional de Agricultura, realizado pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), reuniu cerca de cem participantes entre produtores, burocratas, políticos e elites rurais de todo o país. Entre as

conclusões finais do evento estava a defesa da adoção do modelo de ensino agrícola estadunidense, baseado no método do “aprender fazendo”.

Seguindo o modelo estadunidense, o ensino agrícola deveria ser organizado com o apoio de um Departamento de Agricultura, responsável pela criação de colégios e escolas agrícolas, estações agronômicas, campos de experiência e demonstração. O ensino elementar seria ofertado em orfanatos, asilos e colônias, destinados a preparar o agrônomo, o capataz ou o trabalhador agrícola. Em todas as instituições, o ensino deveria ser prático e útil, rejeitando-se conhecimentos de natureza especulativa, teórica e acadêmica. Além disso, os congressistas recomendavam a criação e multiplicação de associações agrárias, cujo objetivo seria produzir trabalhos de propaganda, organizar congressos e conferências, exposições e concursos que contribuiriam para a formação do agricultor nacional. Caberia ao poder público organizar as forças produtivas e reprimir “a vadiagem, a mendicância profissional e os jogos ilícitos, confiando na reabilitação de tantas pessoas infelizes em orfanatos ou colônias agrícolas correccionais, criados pela União pelos estados” (RMIVOP, 1901, p.60).

As recomendações do Primeiro Congresso Nacional de Agricultura revelavam a necessidade de ordenar a sociedade rural no pós-abolição. Suas sugestões serviram de parâmetros estruturantes dos debates ruralistas da Primeira República, representando um “evangelho das novas gerações de agricultores” (Mendonça, 1997, p.51). Tais influências se notam, por exemplo, no Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1920, quando foi instituído o ensino agrônômico, de responsabilidade do recém-criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Através dele, o ensino agrícola ficou dividido em 11 modalidades de ensino: “superior, médio ou teórico-prático, prático, aprendizados agrícolas, primário agrícola, escolas de agricultura, domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos com o ensino agrícola e conferências agrícolas” (Nagle, 1976, p. 182). Destes, apenas os Patronatos, Aprendizados e a

Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária ganharam regulamento.

Durante a Primeira República, os Patronatos e Aprendizados representaram as principais instituições voltadas para o ensino nas zonas rurais. Implantados pelo MAIC, os Patronatos ofereciam ensino profissionalizante para crianças entre 10 e 16 anos, filhos de lavradores, órfãos e crianças de rua, visando transformar jovens disfuncionais em trabalhadores agrícolas qualificados, promovendo, ainda, o povoamento e cultivo de zonas menos povoadas. Já os Aprendizados atendiam jovens em curso elementar de dois anos, onde se fornecia ensino de métodos de uso do solo, sementes, noções de higiene, criação animal e uso de maquinário. Funcionando como ensino primário agrícola, eles atuavam como espaço prévio para a educação agrônômica, sendo dedicados a formação de mão de obra destinada aos mais diversos trabalhos dentro da propriedade rural (RMAIC, 1909-1910, pp.82-83). Os Aprendizados aceitavam alunos analfabetos, ofertando também cursos noturnos, o que contribuiu para a expansão do ensino rural em áreas isoladas e sem escolas oficiais. Além de oferecer remuneração pelos serviços dos alunos, essas instituições aceitavam a matrícula de mulheres, especialmente em cursos como apicultura, sericultura, avicultura, e nas indústrias rurais, como na fabricação de queijos e manteigas e na criação de animais domésticos.

Deve-se mencionar, ainda, que o MAIC organizava cursos ambulantes, nos quais agrônomos itinerantes ofereciam cursos de diversos ramos da agricultura, medicina veterinária, zootecnia, alimentação e higiene de animais domésticos, indústrias rurais, cooperativas, fruticultura, horticultura, fitopatologia, avicultura, apicultura, sericultura e laticínios (RMAIC, 1911-1912, p.20). Também foram estabelecidos os primeiros parâmetros para a educação das mulheres, especialmente das filhas de agricultores, cujas atividades deveriam ser compatíveis com a sua compleição física e as exigências do seu gênero, e a popularização das escolas nacionais, especialmente aquelas voltadas

para a indústria leiteira (RMAIC, 1909-1910, pp.82-83).

Apesar de não representarem mudanças efetivas na situação educacional do país, estas ações demonstravam uma crescente preocupação do Estado com o combate ao analfabetismo e a extensão da instrução básica para a população. Questões acentuadas nos debates dos anos 1920, quando se verificou um “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos” (Nagle, 1976, p. 101). Resultando na adoção de reformas de instrução em diversos estados e na maior interferência da União no ensino primário, com a organização de convênios para subvencionar a construção de escolas primárias.

No tocante ao ensino rural, este período marca o surgimento de uma corrente ideológica conhecida como *Ruralismo Pedagógico*. Por meio dela, intelectuais e políticos pregavam “a valorização da escola rural como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos, expressando um discurso de diferenciação entre as escolas da zona rural, urbana e litorânea” (Barreiro, 2011, p. 02). Segundo Mendonça, o Ruralismo, que surgiu de uma conjunção de fatores como a abolição, a redefinição das linhas de comércio internacional ou os reajustes do bloco de poder no âmbito do federalismo republicano, pode ser interpretado como um movimento político organizado de forças agrárias dominantes nas estruturas políticas e administrativas do Estado (1997, p.10).

Dessa forma, para os pensadores da Primeira República, o meio rural representava “um reduto de pureza e de brasilidade em estado latente. A vida urbana, as ideias urbanas seriam facilmente influenciáveis pelas ‘novidades’ trazidas de outros continentes” (Prado, A., 1995, p. 02). Pregavam, então, a valorização das atividades agrícolas para combater o forte êxodo das populações rurais em direção às grandes cidades. Defendiam a construção de

estradas, modernização da produção e a expansão pelo interior do país. Para alcançar estes objetivos seria fundamental criar um ensino voltado “para tarefas práticas e necessidades imediatas das populações pobres do campo, ofertando ao homem condições para viver produtivamente” (Prado, A., 1995, p. 02).

Vale destacar que o movimento/pensamento Ruralista não representou um bloco de ideias homogêneas e não foi formado por forças convergindo entre si. Na realidade, era necessário desenvolver um projeto político e ideológico capaz de acomodar os conflitos de interesses do mundo agrário sob uma ideia ampla do que seria a vocação agrícola, que deveria abranger correntes produtivas divergentes no seio da elite agrária, fosse por meio de diferentes dinâmicas, como a expansão produtiva, a politização da economia, novas orientações ao mercado, bem como a orientação da sociedade rural, por meio da transformação do trabalhador e das trabalhadoras do campo, algo que alcançaria novas dimensões no governo de Getúlio Vargas.

### **MA e MES, uma relação conflituosa na esfera da educação rural**

Na década de 1930, as ideias em torno do Ruralismo Pedagógico ganharam ainda mais espaço, quando o processo de industrialização e urbanização promoveu uma forte migração em direção às cidades. A partir de 1930, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder abriu espaço para reformas modernizantes dentro da estrutura do Estado, muitas delas apoiadas no modelo weberiano de burocracia, cujo desejo de implementação de uma nova ordem no país, seria sustentada por instituições governamentais estáveis, de perfil técnico, pautadas por normas administrativas científicas e modernas metodologias de gestão, originadas de países como Estados Unidos e Inglaterra. Tais ideias também influenciaram a política agrária do período, cujo desejo por um processo civilizatório em âmbito nacional incluía a necessidade de abandonar as

antigas concepções de campo e substituí-las pela noção de um setor agrícola produtivo, composto por trabalhadores rurais saudáveis e capazes para impulsionar a economia do país, ocorrendo aí o saneamento da população rural e de seus métodos tradicionais de cultivo, considerados um entrave para os projetos modernizantes de Estado (Rocha, 2021).

Dessa forma, o período Vargas foi caracterizado por uma crescente expansão dos programas estatais, o que exigiu uma ampla reforma administrativa. Ainda em 1930, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). Esses órgãos foram criados a partir do desmembramento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que passou a se chamar Ministério da Agricultura (MA). A partir de então, é possível afirmar que a gestão agrária varguista foi ativa e se orientou no sentido de promover a modernização do campo por meio de novos métodos de educação rural, tais como: a ampla divulgação dos programas de extensão agrícola; a formação de clubes agrícolas para a juventude rural; a realização de semanas ruralistas e missões rurais; a propaganda massiva de novas técnicas por meio do rádio e do cinema; expansão dos cursos de economia doméstica para mulheres do campo; entre outros métodos (Rocha, 2022).

No que se refere ao MES, sua gestão procurou criar uma elite mais ampla e preparada intelectualmente. O primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, adepto do movimento de pensamento nacionalista autoritário, foi o principal arquiteto da expansão universitária que promoveu a criação de espaços de ensino superior e pesquisa especializada, bem como a reforma do sistema de educação básica brasileiro. A chamada *Reforma Francisco Campos* esteve impregnada de valores hierárquicos, estabelecendo um currículo seriado, ensino em ciclos, frequência obrigatória e exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. Outras reformas

educacionais seriam aprofundadas por Gustavo Capanema, sucessor de Campos, considerado um dos ministros mais importantes do governo Vargas e que mais tempo atuou na gestão educacional (1934 a 1945). Estas reformas no MES incluíram ampla participação do MA, especialmente em relação à educação rural (Bomeny, 2003).

Para entender esta relação entre MA e MES, é importante realizar uma pequena digressão sobre aquele que seria um dos órgãos mais importantes relacionados à educação rural: a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), surgida em 1938 como um projeto elaborado pelo próprio presidente Getúlio Vargas e organismo integrante do MA. Tratava-se de um órgão controlador e regulador da atividade educacional agrônômica em todos os seus níveis. Isto porque ao MA ficou a responsabilidade de manter e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário em todos os seus diferentes graus (do básico, ao intermediário, incluindo o superior), bem como o exercício dessas profissões, o registo dos respectivos diplomas, ministrar o ensino básico e secundário em agricultura, promover a educação direta das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicadas à agricultura (Rocha, 2021).

A SEAV foi organizada da seguinte forma: no topo, a Escola Nacional de Agronomia (ENA), identificada como padrão de ensino superior universitário em agricultura, e a Escola Nacional de Medicina Veterinária (ENMV), como sua congênere para o campo veterinário; ficou também sob a sua competência o Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agropecuária (CNEPA), polo que integrou a ciência e a educação num centro de excelência para o aperfeiçoamento e profissionalização dos quadros existentes no ministério e formação de novos profissionais; enquanto a educação profissional agrícola abrangia a Escola Agrícola de Barbacena (MG), entendida como padrão de ensino agrícola de nível intermediário (técnicos rurais); e os Aprendizados Agrícolas, em número de 10 e espalhados por todo o país, classificados como

modelo de ensino fundamental (formação de trabalhadores rurais e capatazes)<sup>3</sup>.

Vale ressaltar que durante todo o Estado Novo (1937-1945), o ensino agrícola permaneceu sob a manutenção simultânea do MA e do MES, fato que causou inúmeras fricções políticas e disputas interburocráticas entre técnicos e agências de ambos organismos. Isso porque o MES tinha por princípio apostar na difusão do ensino primário regular, incorporando gradualmente uma perspectiva vocacional; enquanto o MA promoveu a multiplicação de escolas agrícolas especiais com perfil profissionalizante, que resultou em uma divisão social do trabalho, estabelecendo-se uma modalidade de ensino voltada ao aprofundamento do ruralismo pedagógico por meio da intervenção do Estado na prática educativa. Ou seja, através da divulgação no espaço escolar das atividades agrícolas, entendidas como instrumento de criação de mão de obra qualificada para o trabalho rural, ideia defendida pela Sociedade Agrícola Nacional (SNA) e absorvida pelo MA, os interesses das elites agrárias foram fortalecidos sem serem acompanhadas pela real transformação social e formação profissional de uma camada da população vista como sinônimo de atraso produtivo (população cabocla, jovens disfuncionais, agricultores analfabetos, pequenos produtores etc.) (Rocha, 2021).

Um exemplo deste embate entre os ministérios está na elaboração de um conjunto de reformas legislativas iniciadas a partir de 1942, denominadas Leis Orgânicas de Ensino, que culminou em 1946, no Decreto-lei n.9.613, que organizava o ensino agrícola (a chamada Lei Orgânica do Ensino Agrícola). Tal normativo foi idealizado pela SEAV, representado na figura do superintendente

---

<sup>3</sup> O ensino especializado em horticultura permaneceu sob regime de subsídio na Escola de Horticultura Wenceslau Brás, enquanto os Patronatos Rurais passaram a ser da competência do Ministério da Justiça e deram origem ao Serviço de Assistência ao Menor (RMA, 1938, p.312).

Newton de Castro Belleza<sup>4</sup>, em conjunto com o MES, representado pelo ministro Capanema. Por meio dela, não se organizava apenas o ensino rural, mas também se efetuava sua separação da rede primária regular, tornando-a uma modalidade de ensino diferenciada e destinada à formação de trabalhadores para as atividades rurais (Mendonça, 2016). Em teoria, a organização do ensino rural seria de responsabilidade de ambos os ministérios, que deveriam trabalhar conjuntamente para promover a expansão da educação entre a população das zonas rurais. Caberia ao MES fixar as diretrizes, e ao MA, dirigir e gerenciar seu funcionamento. No entanto, na prática, prevaleceu a força e influência das elites agrárias nas políticas educacionais rurais, resultando na outorga do ensino rural para a jurisdição do MA. Nesse sentido, foram instituídas três modalidades de cursos de ensino básico agrícola coordenados pelo MA, sendo eles: o ensino básico agrícola e o ensino rural pragmático, destinados, respectivamente, à formação de capatazes e trabalhadores rurais; e os cursos de adaptação, destinados a conferir ao trabalhador rural, jovem ou adulto, não habilitado ou sem diploma, qualificação profissional na especialidade escolhida (Mendonça, 2011).

Nas três modalidades de cursos as matrículas eram abertas a todos, sem distinção de idade ou sexo, mas com preferência aos alunos alfabetizados, bem como o regime era de internato ou semi-internato para todas as modalidades, já que a orientação profissional era pretendia tanto aplicar processos pedagógicos

---

<sup>4</sup> Newton de Castro Belleza foi um engenheiro agrônomo de alto escalão, que, embora tenha iniciado suas atividades no MA como burocrata de base, atuando como inspetor rural, a partir de 1930, sua trajetória profissional e política foi catapultada por influência da família Simões Lopes. Durante o governo Vargas, Belleza chefiou os gabinetes de alguns dos principais ministros de agricultura como Juarez Távora, Odilon Braga e Apolônio Sales. Além de atuar como superintendente da SEAV, teve relevante papel na diplomacia agrária brasileira, atuando junto a organismos de agricultura durante a Segunda Guerra Mundial, sendo líder da delegação do Brasil nos momentos formativos da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). Paralelamente, manteve uma profícua carreira no ramo literário (Rocha, 2021).

adequados à individualidade de cada aluno, como elevar as suas qualidades morais. Segundo Mendonça (2011), se por um lado os novos estabelecimentos de ensino agrícola deixaram de ser instituições semiprisionais e adquiriram uma dimensão profissionalizante, centrada na tecnicidade da qualificação do trabalho, por outro lado, a preocupação generalizada com o fim do analfabetismo não foi considerado com a importância necessária.

A SEAV também adotou a intensificação dos cursos complementares voltados especialmente para a população adulta, o que representou uma mudança de orientação na política de educação rural do Brasil, antes voltada para a educação de crianças e jovens. Isto ocorreu porque os cursos de adaptação visavam uma melhor qualificação profissional, em curto prazo e para objetivos específicos, em qualquer ramo das inúmeras especialidades agrícolas, com vista ao aumento da produção nacional. Nesse sentido, diferentes programas de educação de adultos foram dinamizados com o apoio de instituições privadas e filantrópicas através de um sistema de convênios com a SEAV, como a Semana Fazendeiro realizada pela Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária de Viçosa (ESAV) e as missões rurais promovidas pela Ação Católica Nacional e através de suas dioceses.

Assim, com o objetivo de expandir a missão educativa do campo a um grande número de pessoas, a SEAV procurou os meios de transmissão mais importantes como o cinema, a rádio e a imprensa, seguindo uma orientação pedagógica adaptada à época. Para tanto, mantinha um serviço de irradiação educacional para a agricultura nos estúdios da Radiodifusora do Governo do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, um projetor de filmes que permitia a exibição de filmes educativos em todo o país, além de à manutenção de uma biblioteca com cerca de 1.664 volumes sobre todos os temas relacionados à educação, agricultura e medicina veterinária. Para Marta Leandro da Silva, embora seja durante o Regime Vargas que o ensino agrícola adquiriu maior

visibilidade no cenário nacional, contudo, “ele ainda trazia consigo a herança colonial e escravocrata que relegava o trabalho manual a um plano inferior” (2015, p.90).

### **Guerra Fria e novas dinâmicas para a educação no campo**

Com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, no final de 1945, o Brasil retornava ao regime democrático depois de quinze anos de governo Vargas. Buscando organizar o país em moldes liberais, uma nova Constituição foi outorgada em setembro de 1946, e determinava a escolha do presidente por voto direto e secreto para um mandato de cinco anos. Conferindo “o direito e a obrigação do voto aos brasileiros alfabetizados, maiores de dezoito anos, de ambos os sexos” (Fausto, 2015, p. 342). A restrição do voto a pessoas alfabetizadas deixou em evidência um gravíssimo problema educacional: 56% da população maior de 18 anos, no Brasil, era composta por analfabetos. Sendo assim, mais da metade dos brasileiros em idade eleitoral não poderiam escolher seus governantes. A perspectiva de futuro também não era das melhores, visto que mais de três milhões e quinhentas mil crianças em idade escolar não tinham acesso à escola (Dutra, 1947).

Segundo palavras do presidente Dutra em discurso proferido em 1947, o analfabetismo e a decorrente ignorância deste estado seriam responsáveis por converter a população em presa de “propagandas fáceis e perturbadoras que irão procurar o elemento político passivo, com ajuda do qual submeterão as nossas instituições a um combate cada vez mais violento e fanatizado” (Dutra, 1947, p. 17). Lembremos que neste momento se iniciava a Guerra Fria e a perseguição aos comunistas no Brasil esteve presente no governo Dutra. Anticomunista histórico, o presidente Dutra, em seu mandato, rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, colocou o Partido Comunista Brasileiro

(PCB) na ilegalidade e demitiu funcionários públicos ligados ao partido (Munhoz, 2002).

Erradicar o analfabetismo não era apenas um meio de elevar o nível de instrução da população brasileira e garantir o progresso nacional, a ação compreendia também de um mecanismo de controle social. Através da educação seria possível civilizar o povo 'ignorante' e transformá-lo em cidadãos conscientes de seus deveres para com a nação. O combate ao comunismo e a valorização da democracia eram parte essencial deste projeto educacional e estava em harmonia com as diretrizes traçadas por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Esta instituição, inclusive, desempenhou uma forte influência nos programas voltados para a alfabetização das populações rurais em países em desenvolvimento, como o Brasil. Entre as recomendações fornecidas estava a utilização de meios audiovisuais, como cinema e o rádio para difundir conhecimentos práticos relativos à saúde, agricultura, planejamento familiar e desenvolvimento, em regiões onde faltavam escolas, professores e material didático (Werle, 2011).

Nesse sentido, vale destacar a participação do Serviço de Informação Agrícola (SIA) e também SEAV, órgãos do MA, em alguns dos mais importantes projetos de educação do campo iniciados e/ou promovidos no período pelo MES, como a missão de educação rural na cidade de Itaperuna e a Campanha Nacional de Educação do Campo (CNER). Ambos os projetos, embora voltados para a educação do campo, trouxeram consigo ferramentas de um tipo específico de extensionismo rural que mesclava práticas assistencialistas com tentativas de modernização produtiva e reforma social no campo.

Sobre a Missão Rural de Itaperuna cabe destacar que sua iniciativa foi

apoiada pelos programas Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA) (Barreiro, 2010). Na ocasião, o MA, por meio do SIA, foi convidado pela União Pan-Americana e pela Unesco a coordenar um projeto junto ao MES, por meio de seu Departamento Nacional de Educação (DNE), orientado à recuperação e desenvolvimento das comunidades rurais. O método utilizado seria a organização social da comunidade por meio de uma missão educativa rural para adultos e sua realização foi entendida como uma contribuição experimental antes da criação do Serviço Social Rural, ainda em debate no Congresso Nacional. A cidade de Itaperuna, localizada a 450 km do Rio de Janeiro, foi escolhida por seus índices demográficos, sua extensão territorial, mas, sobretudo, pela grande variedade de situações socioeconômicas dentro de uma mesma área geográfica.

O objetivo relatado da missão foi obter elementos adequados para apoiar a elaboração de um plano nacional, oferecendo indicadores e diretrizes técnicas para processos educativos e assistenciais para melhorar as condições de vida, tanto econômicas quanto sociais, da população rural (SIA/MA, 1952, p.11). As técnicas de trabalho utilizadas foram essencialmente a organização social das comunidades, através de visitas domiciliárias e contato direto com as famílias do meio rural, bem como reuniões com autoridades e lideranças locais e reuniões públicas, sendo as reuniões realizadas preferencialmente em escolas ou locais públicos de fácil acesso. Para isso, foram utilizados instrumentos de ensino audiovisual como instrumentos no trabalho educativo, como o rádio e o cinema, sendo este considerado um dos meios de educação mais eficazes por sua função pedagógica e recreativa. Foram realizadas cerca de 100 exibições de filmes (cujos filmes eram de origem estadunidense) com a presença de cerca de 30.000 pessoas, assim como foram distribuídos brochuras, livros e material didático sobre agricultura, economia doméstica e indústria rural, saúde e economia, além de material para escolas primárias e para cursos educação

suplementar (SIA/MA, 1952, p.45)

As atividades tiveram início em abril de 1950 e foram divididas nos seguintes setores: agricultura (formada por dois agrônomos e um veterinário do MA); médico-saúde (composto por um médico e uma enfermeira de saúde); economia doméstica (formada por especialista em economia doméstica e indústrias rurais); e um setor de serviço social (composto por um assistente social), além de ter um operador de rádio e cinema e um motorista. Todos os setores contaram com a colaboração das professoras primárias do sistema escolar existente (SIA/MA, 1952, p.54).

As divergências políticas e religiosas dos membros das comunidades visitadas, o mau desempenho de alguns representantes do corpo técnico, a falta de permanência dos membros da equipe, a mudança de instrução e alteração dos programas pelos ministérios envolvidos, causou atraso e contribuíram para o abandono da missão em 1951. Deve-se mencionar ainda que o principal fator foi a impossibilidade de realizar a organização da comunidade em um período curto e pré-determinado de trabalho, pois, para encerrar a missão, não bastava a instalação de centros sociais rurais, pois era necessário garantir ao pessoal local treinado alguma supervisão técnica para a continuidade das atividades. Nesse sentido, o caráter temporário da missão se mostrou ineficiente (SIA, 1952, p.55).

Além disso, o sociólogo rural do MES, José Arthur Rios, atribuiu o fracasso do empreendimento ao desinteresse do DNE, passando a missão a ser coordenada apenas pelo SIA, algo que modificou o plano original do projeto, privilegiando apenas o aspecto produtivo na missão (Rios, 1956, p.301). Em relação à pesquisa social realizada, concluiu-se que a divisão político-partidária em período eleitoral, aliada ao desconhecimento dos moradores, gerou um ambiente pouco propício à coleta de informações, dificultando a prospecção e análise de indicadores sociológicos. No entanto, o método de organização comunitária foi considerado satisfatório e com resultados expressivos pelos

representantes ministeriais, assim como os recursos da educação audiovisual foram considerados como excelente ferramenta de trabalho e motivo de atração permanente das populações, ampliando assim a ação educativa.

Sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), nota-se que ela surgiu, portanto, de uma interessante combinação de influências feitas entre a experiência de Itaperuna, o trabalho da Comissão Brasil-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR) (1944) e dados do diretor do DNE, Manoel de Bergström Lourenço Filho sobre educação rural mexicana<sup>5</sup>. Em 1951, foi realizado no Brasil um encontro sobre educação do campo convocado pelo nutricionista Josué de Castro com a participação de representantes da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e representantes da comissão de educação rural da missão Itaperuna. De acordo com os relatórios da diretoria, concluiu-se que apenas a alfabetização da população rural não atuou como solução para os problemas neste setor. Nesse sentido, a proposta de educação do campo apresentada no encontro buscou evitar o êxodo rural, enraizar o camponês em sua área de origem, ao mesmo tempo em que buscava formar lideranças entre jovens e adultos, inserindo-os no processo de desenvolvimento do país. A solução pretendida seria a modernização via capacitação técnica por meio de missões educativas rurais fixas, não mais temporárias como fora a missão de Itaperuna.

Segundo Rios, a primeira equipe da campanha era formada por dois técnicos do MA, que já haviam trabalhado na CBAR, ocasião em que foi

---

<sup>5</sup> Em 1951, Lourenço Filho fez uma viagem de estudos ao México a pedido do ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, com o objetivo de conhecer o programa de educação rural mexicano. A visita culminou em um relatório intitulado *Educação Rural no México*, onde se relatou as conquistas do programa sociocultural que incluiu comunidades rurais e indígenas, o desenvolvimento de um sistema de escolas e missões rurais e suas perspectivas futuras, sendo o documento amplamente disseminado no Brasil. O intercâmbio de Lourenço Filho com os responsáveis pelo programa mexicano lançou as bases para a criação da Campanha Nacional de Educação do Campo (CNER) em 1952, sendo regulamentada em 1956, no governo de JK, e extinta em 1963.

firmado um convênio entre o DNE, a SEAV e o SIA. Para Rios, a discrepância entre os órgãos sobre os princípios e objetivos da campanha ficou evidente muito cedo, sendo notória a falta de compreensão da natureza do trabalho do superintendente da SEAV, Newton de Castro Belleza, que, segundo o sociólogo, viu no plano uma possibilidade de aumentar o reforço de verbas para seu órgão, revelando as tramas interministeriais dentro da CNER (1956, p.304). A insatisfação de Rios era que seria difícil envolver a SEAV em um trabalho de natureza dinâmica e, segundo seu depoimento, era evidente que a relação entre a SEAV e o SIA era de competição, e não de colaboração. Além disso, apesar dos técnicos do MA não estarem, nessa altura, a desempenhar qualquer função importante no ministério, não conseguiram dar o seu máximo na campanha, e a sua presença foi entendida por aquele órgão como uma apropriação indevida, assumindo o aspecto de uma “negociação de reféns”. Para Rios, o problema consistia em que os departamentos do MA não tinham uma distinção clara entre educação (técnica, processo e forma) e agricultura (contexto, conteúdo, matéria). Os técnicos agrícolas não conseguiam compreender que a crise do fomento agrícola residia, antes de tudo, na sua incapacidade em buscar ao agricultor, em dinamizar-se, em utilizar, por tanto, os métodos e processos educacionais (1956, p.304).

No final de 1951, surgiram demandas de diversas partes do Brasil para a realização da campanha, muitas delas resguardadas pelo apoio político de deputados e senadores aos seus núcleos eleitorais, além de clérigos, civis e militares. Nesse sentido, a ação da CNER foi realizada por meio de uma rede flexível de convênios e projetos, evitando a centralização, mas contando com iniciativas já existentes, como a da psicóloga educacional Helena Antipoff em Minas Gerais, visando o aperfeiçoamento de professoras estaduais, e, nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte, a atuação de bispos da Igreja Católica que atuavam na formação de professoras rurais, auxiliares sociais e de

enfermagem, bem como como líderes catequistas. Posteriormente Antipoff se juntaria à campanha, assim como os bispos Dom Eliseu Simões Mendes de Mossoró, Ceará, e Dom Eugênio Salles, de Natal, Rio Grande do Norte, que seriam os coordenadores do estado núcleos e executores de projetos CNER. A preexistência desses projetos contribuiu para o uso de mão de obra e infraestrutura, bem como ilustrou para os técnicos da campanha como a educação do campo estava sendo ofertada fora dos círculos oficiais do Estado (Barreiro, 2010, p.34)

Em 9 de maio de 1952, a CNER seria efetivamente implementada, estruturando-se em missões rurais, centros regionais de formação de educação básica, centros de formação de professores e auxiliares rurais, centros sociais comunitários, orientação de lideranças locais e centros de treinamento cooperativo. No entanto, seria somente em 27 de março de 1956, no governo de JK, que a CNER seria definitivamente regulamentada e passaria a contar com recursos próprios. Segundo Iraíde Barreiro, a concentração das atividades do programa em determinados estados e regiões onde ocorriam conflitos fundiários indica que a escolha das áreas de atuação estava atrelada a questões de posse territorial, o que para o CNER, assim como para a Igreja Católica, seria possível de resolver por meio da conciliação de interesses (2011, p.53). Nesse sentido, sem influenciar as questões centrais da reforma agrária, a campanha fez uma grande aliança com a Igreja e, juntas, organizaram semanas educativas em cidades onde o movimento social do campo era mais organizado, como na cidade de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco e Limoeiro, São Rafael e Barreiros, no Rio Grande do Norte, cidades com forte presença das Ligas Camponesas (Barreiro, 2010, p.53)

No entanto, alguns problemas foram relatados na campanha, como o uso indevido de vans e jipes, a falta de projetores, material didático de baixa qualidade, publicidade que não correspondia à realidade do projeto (muitas

vezes a campanha esteve associada à difusão de ideias comunistas), missões rurais e centros de educadores de base localizados em lugares irrelevantes, mas cujo uso político do trabalho visava o favorecimento eleitoral e, o mais preocupante, o tipo de perfil profissional enviado pelas secretarias estaduais e municipais. Seja pela idade ou pela ocupação, muitos deles jamais conseguiram se dedicar ao trabalho das missões rurais, que, segundo Rios, “exigiam técnicos jovens, solteiros e não viciados na rotina burocrática” (Rios, 1954, p.311). Além disso, um dos principais problemas era a transferência mecânica da sociologia dos Estados Unidos para a realidade rural brasileira, uma vez que os técnicos não tinham permissão para fazer adaptações de conteúdo ou na forma de atuação do programa americano, especialmente no que dizia respeito à assistência prática, pois de acordo com a cartilha utilizada, a ideia era evitar o paternalismo. Isso gerou muitos problemas para a aceitação dos técnicos e da própria campanha em algumas áreas rurais, pois não foi considerada a real necessidade da população assistida, pois se pretendia seguir rigorosamente os lineamentos do programa (Barreiro, 2010, p.65)

Apesar disso, alguns resultados foram expressivos. Entre 1952 e 1954, a CNER realizou 9 cursos, em 5 estados (Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul), formando um total de 330 alunos. Em 1955, o CNER contava com 25 missões rurais atuando em 10 estados, e centros de formação de professores rurais em 8 estados, nos quais também mantinham cooperativas e centros sociais. Até 1962, foram realizadas 17 missões rurais, foram criados 73 centros sociais comunitários, 9 cooperativas agrícolas, 4 centros de orientação de lideranças, 4 centros de formação de professores e auxiliares rurais e 4 centros de formação de educadores de base (Barreiro, 2011, p.65).

Internamente, o bom prosseguimento da CNER se sujeitava a disputas de caráter inter e intraburocráticos. Em 1952, o MA solicitou ao Departamento

Administrativo do Serviço Público (DASP) o corte de verbas para a CNER por tratar da questão da educação do campo, alegando que a esfera do órgão atuação. A partir de então, Rios afirma que o MA começou ostensivamente a combater a CNER, forçando a retirada dos serviços agrícolas federais que colaboraram com a campanha em várias áreas do país. O DASP respondeu em sua fundamentação n.29, de janeiro de 1953, que a palavra "educação" era um substantivo e "rural", um adjetivo, e a disputa tornou-se tão notória que culminou em veementes debates epistolares entre os ministros da Agricultura, João Cleophas, e Educação e Saúde, Simões Filho. Rios acredita que, por trás de uma disputa de léxico, havia o desejo de monopolizar os recursos em dólares, garantido pelo acordo firmado entre o governo brasileiro e o Ponto IV para o desenvolvimento da educação do campo. O MA, segundo Rios, pretendia reforçar seu frágil orçamento e fez o possível para fazer parte da comissão encarregada de administrar os fundos do CNER (Rios, 1956, p.317).

Dada a disputa interna entre os ministérios, o programa Ponto IV optou por não enviar os recursos naquele momento até que a situação fosse resolvida. Na opinião de Rios, conseqüentemente, o MA passou a desestabilizar a CNER por meio de outros mecanismos, denunciando o Presidente da República ao dizer que os altos salários da campanha significavam que os agrônomos eram "roubados do quadro do ministério" (1956, p.316). Em sua visão, o que aconteceu é que os agrônomos foram recrutados diretamente nas escolas de Agronomia, nos serviços estaduais atuando em sistema de acordo com a campanha, ou nas agências de crédito e assistência rural criadas pela Fundação Rockefeller (FR). Os salários correspondiam ao tempo de serviço e às responsabilidades dos técnicos nas missões rurais, função muito diferente das atribuições burocráticas das divisões do MA, resultando em uma grande desmoralização desse ministério entre as escolas de agronomia. Ao mesmo tempo, tal situação desencorajou os técnicos que trabalhavam no CNER porque foram obrigados a

abandonar suas tarefas na campanha para defender sua posição nas organizações burocráticas (Rios, 1956, p.317).

Para Rios, a grande dispersão das missões rurais contribuiu para o fracasso final da CNER em 1963, ou seja, o que gerou o "divórcio entre a missão e o centro social" (1956, p.316). A grande expansão geográfica das missões rurais acrescentou complexidade estrutural, assim como os técnicos enfrentaram diferentes realidades, que muitas vezes se transformaram em práticas diferenciadas do programa original. Assim, a CNER sofreu uma paralisação, o crescimento de recursos para suas atividades não foi acompanhado de um processo de avaliação das políticas públicas implementadas, nem houve controle sobre os motivos da extinção ou transferência de determinadas missões (Rios, 1956, p.317). Segundo Rios, os ministros que se sucederam no MES deram pouco valor ao trabalho da CNER, os recursos foram cortados, assim como sua autonomia administrativa (1956, p.318-319).

## **O INEP e o intercâmbio educacional com os Estados Unidos**

Em paralelo às missões rurais e campanhas de educação rural, o governo Dutra também empreendeu uma política educacional voltada para o combate ao analfabetismo em todo o país. Para alcançá-la, lançou mão de um plano nacional de alfabetização de adultos e da adoção de convênios entre União e estados para construção de escolas primárias nas zonas rurais de todo o país. O primeiro, de caráter supletivo, voltava-se para jovens e adultos analfabetos das zonas urbanas e rurais. O segundo visava oferecer a crianças em idade escolar nas áreas mais distantes do país o acesso à escola (Cunha, 2018).

O plano nacional de alfabetização se materializou na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947. Primeira iniciativa do governo federal voltada ao combate ao analfabetismo entre a

população adulta, a campanha foi dirigida pelo professor Lourenço Filho que coordenou suas atividades até 1950. A execução do plano se deu através da criação de escolas supletivas que recebiam orientação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável por elaborar o currículo, cartilhas, jornais e folhetos distribuídos em todo o país (Costa; Araújo, 2011).

Já a expansão da rede de ensino primário nas zonas rurais se efetivou por meio do Convênio Nacional de Ensino Primário (CNEP), criado no governo Vargas. Instituído através do Decreto-Lei nº 4. 958, de 14 de novembro de 1942, autorizava:

O ministro da educação a assinar, com os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as unidades federativas relativamente ao ensino primário mas ainda da cooperação federal para o mesmo objetivo (Brasil, 1942).

O decreto criava, ainda, um Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) destinado à ampliação e melhoria do ensino primário em todo o país. Proveniente de tributos federais, o fundo seria aplicado de acordo com as necessidades de cada estado e conforme os recursos disponíveis em cada ano. A distribuição dos recursos deveria ser dividida em 70% para construção de prédios escolares, 25% na educação de jovens e adultos e 5% em bolsas de estudos para profissionais do serviço de inspeção e orientação (Ávila, 2013).

A assinatura do convênio, além de estabelecer uma parceria entre a União e os estados para a ampliação do ensino primário, tornava obrigatório aos estados “aplicar, no ano de 1944, pelo menos quinze por cento da renda proveniente de seus impostos na manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do seu sistema escolar primário” (Brasil, 1943). A cada ano deveriam ser acrescentados mais um por cento até atingir os 20%, em 1949, que seriam mantidos. Os

municípios deveriam comprometer 15% da renda para o ensino primário até 1949, ficando também fixa esta taxa de investimento. Mesmo tendo sido assinado em 1943, os recursos do convênio só começaram a ser liberados no fim do Estado Novo (Ávila, 2013).

Ao iniciar seu mandato, Dutra deu continuidade ao acordo firmado anteriormente, direcionando a construção de escolas primárias subsidiadas pela União para as áreas rurais, onde predominavam os altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Esta atitude não era resultado apenas da preocupação com os baixos índices de instrução da população rural, mas refletia principalmente uma política de contenção do êxodo rural e capacitação de mão de obra para atender as novas exigências de uma produção voltada para a modernização e o desenvolvimento industrial.

Com 70% da sua população vivendo na zona rural, na década de 1940, o Brasil passava por um rápido processo de industrialização e urbanização, iniciados nos anos 1930. A ausência de água encanada, saneamento básico, energia elétrica, estradas, e o predomínio do latifúndio levavam milhares de pessoas a emigrar rumo aos centros urbanos em busca de trabalho e melhores condições de vida. Com essa expansão, a procura pelo ensino público também cresceu, deixando em evidência a precariedade e o número insuficiente de escolas (Romanelli, 1986).

Era preciso promover a melhoria da qualidade de vida das populações rurais através de práticas higienistas que ajudassem no combate a doenças como malária e verminoses, dar acesso a conhecimentos técnicos para a melhoria da produção e garantir a fixação do homem na zona rural. Para tanto, fazia-se necessário estabelecer um tipo de ensino diferente do adotado na cidade, impedindo a fascinação e fuga em direção aos centros urbanos.

Em vista disso, surgia assim uma grande inovação institucional. Criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Instituto Nacional de Pedagogia

(INEP) iniciou suas atividades no ano seguinte com a publicação do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. O decreto regulamentava e estruturava a instituição, modificando também sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Subordinado ao MES caberia a ele:

a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) Manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas pertinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) Promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) Prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) Divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e a prática pedagógicas (BRASIL, 1938).

Para além da organização de dados estatísticos e divulgação das ações do MES, o INEP foi ganhando espaço, durante os anos 1940, e transformando-se em gerenciador de políticas públicas voltadas ao ensino. A coordenação do programa de expansão do ensino primário nas zonas rurais, desenvolvido durante o governo Dutra pode ser considerado um exemplo disso. Ao INEP foi confiada:

A missão de selecionar os tipos mais apropriados e econômicos de prédios escolares, para as zonas rurais, e de distribuir, equitativamente, os novos recursos disponíveis entre as unidades da Federação, mediante acordos bilaterais (Dutra, 1947, p. 30).

Através de convênios assinados entre o INEP e os estados, os recursos do

Fundo Nacional de Ensino Primário eram distribuídos entre aqueles que não tinham condições de arcar com os custos das construções. Após assinar os termos, os governos estaduais se comprometiam a construir um determinado número de escolas em municípios indicados pelo INEP. Depositado em parcelas, os recursos só eram liberados depois do cumprimento das metas estipuladas pela instituição, que enviava regularmente técnicos para verificar o prosseguimento das obras. Além de fiscalizar as construções, cabia também ao instituto fornecer suporte técnico aos departamentos estaduais de educação.

Segundo mensagem do presidente Dutra, só em 1946, primeiro ano de execução do projeto, foi programada a construção de “1.200 novas escolas rurais, pouco mais de metade em construção, estando algumas em vias de acabamento”. Até o final de 1947, planejava-se construir “mais 2 mil escolas e estender a sua ação supletiva também à criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais” (Dutra, 1947, p.30).

Pesquisas apontam que diversos estados foram beneficiados com o convênio. Segundo Pinheiro (2002), na Paraíba, em 1948, existiam 28 escolas rurais em funcionamento e mais 100 em construção, todas financiadas através do programa do INEP. O Paraná, em 1949, contava com 500 unidades (Schelbauer, 2014). Em Sergipe, mais de 200 escolas primárias rurais foram construídas entre 1947 e 1950 (Cunha, 2018).

Outro aspecto ressaltado na mensagem presidencial de 1947, foi a preocupação com a preparação do professor para atuar nas escolas primárias rurais. A formação de docentes para as escolas localizadas nas zonas rurais era um problema debatido pelos ruralistas pedagógicos desde os anos 1930. A dificuldade em manter os professores no meio rural, para muitos pensadores da época, estava diretamente associada à falta de preparo e adequação destes profissionais para atuarem nestas áreas. Por esta razão, defendia-se a criação de escolas normais rurais, voltadas para capacitar os docentes com conhecimentos

relativos à produção agrícola. Lourenço Filho (1953) aponta que, desde 1932, o governo federal realizava ações voltadas para este fim, através do Serviço de Fomento Agrícola, do Ministério da Agricultura. Sua atuação, porém, limitava-se a ministrar cursos de técnicas agrícolas.

Quando, em 1946, o governo Dutra deu início ao programa de construção de escolas rurais, formar professores primários para as novas escolas representou um dos principais objetivos do projeto. Ao se organizar um modelo de ensino voltado para a valorização do meio rural, fixação do homem no campo e a promoção da qualificação de mão de obra, o programa preconizava a formação de um novo tipo de professor, adaptado às exigências do meio ao qual estaria inserido. Por isso, o projeto previa também a construção de escolas normais localizadas nas zonas rurais e voltadas para preparação de docentes capazes de promoverem uma verdadeira transformação social, “levando ao homem do campo os hábitos, atitudes e conhecimentos escolares, aliados ao domínio de técnicas de plantio e industrialização caseira de alimentos” (Miguel, M., 2007, p. 85).

Construídas com recursos federais, as escolas normais rurais deveriam selecionar jovens da própria localidade para ingressarem no curso e se qualificarem para atuar nas escolas primárias rurais da região. Os currículos deveriam ser voltados para a aprendizagem de técnicas de agricultura, puericultura, jardinagem e criação de pequenos animais. Para além da formação técnica, esperava-se que estes professores estivessem em harmonia com a comunidade na qual estavam inseridos. Levando em consideração o fato de que as escolas normais estavam sendo construídas em paralelo às escolas primárias, e o ensino normal tradicional não seria capaz de formar o tipo de professor almejado, o INEP iniciou um programa de treinamento através do qual professores, diretores e coordenadores recebiam capacitação para atuar nas escolas rurais por meio de cursos realizados na sede da instituição, no Rio de

Janeiro.

Organizados anualmente, os cursos recebiam professores de todo o país “com o objetivo de formar uma elite capaz de assumir a responsabilidade da direção da educação nos diversos setores educacionais” (Braga, 1950, p. 13). Os participantes, selecionados pelos departamentos estaduais de educação, recebiam uma bolsa de estudos para financiar a viagem e a estadia. Ao voltarem aos seus estados, os professores se comprometiam a integrar o corpo docente das escolas primárias rurais e os diretores e coordenadores ficavam responsáveis por organizar, em nível estadual, cursos semelhantes. Esta prática foi bastante comum durante toda a década de 1940 em vários estados que possuíam escolas primárias rurais. No Paraná, por exemplo, além dos cursos eram distribuídas entre os professores cartilhas com diversas orientações (Shelbauer, 2014).

Para organizar e ministrar o curso de aperfeiçoamento para professores primários rurais, no ano de 1949, o INEP contratou o professor Robert King Hall<sup>6</sup>. O diretor do instituto, Murilo Braga, justificava que a contratação se dava “não só pela experiência que possui no trato dessas questões, como pelo profundo conhecimento dos problemas do Brasil” (Braga, 1950, p.13). Conhecido pelas viagens realizadas ao Brasil, Hall mantinha contato com o INEP muito antes de colaborar com a instituição.

Iniciado em 1946, o programa de expansão do ensino primário nas zonas rurais do governo federal atingiu, em 1949, números bastante significativos.

---

<sup>6</sup> Robert King Hall (1912-1981) era professor de educação comparada ao *Teachers College* da Universidade de Columbia. Seu contato com educação brasileira teve início, em 1940, quando ele realizou a primeira de oito viagens ao país para estudar nosso sistema educacional, recebendo ajuda de pesquisadores brasileiros com os quais estabeleceu vínculos duradouros. Sobre Hall e sua atuação no Brasil, ver: CUNHA; KROPF. Good Neighbor Education: Robert King Hall's Travels to Brazil in the 1940s (2023). CUNHA; MAYNARD. Educando com o livro e a enxada-: Robert King Hall e o programa de educação rural do INEP (1949-1951) (2019).

Planejado, inicialmente, para financiar 28 escolas por estado, os acordos firmados foram ampliados, garantindo a construção de 4.360 prédios escolares pelo país. Destes, mais de 1.000 se encontravam em funcionamento e mais de 2.000 em fase de acabamento (Dutra, 1949). Ambicioso, o projeto coordenado pelo INEP previa:

a) Construção de escolas rurais para os núcleos sem assistência educacional. b) Construção de pequenas escolas (duas ou três) a serem localizadas em vilarejos; c) Construção de grupos escolares nas redes distritais e vilas de população mais densa; d) Construção de escolas normais rurais com internato e localizadas em centros que possam recolher alunos dos municípios vizinhos; e) Cursos de aperfeiçoamento para professores rurais nas diversas unidades federadas; f) Cursos de aperfeiçoamento para professores e diretores de escolas, pessoal da Secretaria e Departamentos de Educação. Nesses cursos são concedidas bolsas de estudos; g) Estudo dos programas atuais do ensino primário e organização de sugestões metodológicas; h) Estudo dos programas atuais de ensino normal e organização de sugestões metodológicas (Braga, 1950, p.12).

Observando estas metas, percebe-se que o programa almejava muito mais que a criação de escolas pelo interior do país. Buscava-se organizar um ensino voltado para as peculiaridades das zonas rurais. Instituído um modelo educacional capaz de alfabetizar o homem rural, modernizar suas técnicas de produção e conter o êxodo em direção às cidades. Para tanto, dois pontos configuravam-se de extrema importância: oferecer acesso a um ensino diferenciado e prover as escolas rurais com professores capacitados para atuarem nestas instituições.

Desde 1947, o INEP passou a financiar, anualmente, cursos de aperfeiçoamento para professores, diretores e coordenadores que atuavam ou atuariam nas escolas construídas pelo programa. Selecionados pelos departamentos estaduais de educação, esses docentes recebiam bolsas para

realizarem a viagem ao Rio de Janeiro, onde participavam de cursos de estudos intensivos, a fim de se capacitarem para assumir a organização e direção de escolas primárias rurais.

Em 1949, o diretor do INEP convidou Robert King Hall para realizar, no Rio de Janeiro, um curso de três semanas para professores primárias rurais intitulado *Problemas de Educação Rural*. O curso contou com a participação de 160 professores, oriundos de várias regiões do Brasil. Todos os gastos com viagem e estadia, no Rio de Janeiro, foram pagos pelo INEP com recursos do programa. Por sua vez, os docentes que participaram do seminário, deveriam comprometer-se a atuar nas escolas primárias rurais construídas em seus respectivos estados.

Após o término do curso *Problemas de Educação Rural*, no Rio de Janeiro, Robert King Hall realizou uma viagem a Sergipe, acompanhado de Murilo Braga e de técnicos do INEP. Em Aracaju, os visitantes foram recebidos pelo diretor do Departamento de Educação, o professor Acrísio Cruz. O objetivo era conhecer, de perto, a execução do programa do governo federal, organizado pelo INEP e com o qual Hall colaborava como consultor técnico<sup>7</sup>.

A escolha de Sergipe justificava-se pelo seu tamanho territorial, por ser um estado eminentemente rural e ter um grande número de escolas primárias rurais, financiadas pela União, em funcionamento. Isso permitiu transformá-lo em projeto piloto do programa, servindo de base para a avaliação do pesquisador estadunidense. Diversos acordos entre o governo sergipano e o INEP foram firmados entre 1947 e 1949, garantindo a construção de mais de 200 escolas primárias rurais, espalhadas por todo o estado. O governo sergipano procurou dar a estas escolas um caráter eminentemente rural, introduzindo no

---

<sup>7</sup> A colaboração de Hall com o INEP foi documentada no relatório produzido pelo pesquisador para o instituto. HALL, Robert King Hall. *Problemas de Educação Rural*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, nº 47, maio/agosto de 1950, 106p.

currículo aulas voltadas para a prática de atividades ligadas à agricultura e criação de animais. Segundo o plano do INEP, no terreno selecionado deveria ser construída uma escola - com uma sala de aula, pátio, cantina e dois banheiros -, uma residência para professor - com sala, dois quartos, cozinha, e banheiro -, mais uma área destinada ao desenvolvimento de atividades agrícolas. (INEP, 1948).

O número de escolas construídas, durante a gestão de Rollemberg Leite, permitiu a Sergipe ocupar uma posição de destaque, servindo de modelo para o programa. Sem dúvida, não deve ter sido por acaso que o estado foi escolhido por Braga para a visita e avaliação de Hall e o único, além do Rio de Janeiro, a receber um curso ministrado pelo pesquisador estadunidense.

Esta situação começou a mudar a partir de 1951, quando José Rollemberg Leite concluiu seu mandato e passou o cargo a Arnaldo Rollemberg Garcez. Com a mudança no governo, Acrísio Cruz deixava o cargo de diretor do Departamento Estadual de Educação e o desmantelamento da equipe traria consequências diretas ao programa em andamento. O sucessor, parente de Leite e também filiado ao PSD, teria dado continuidade ao programa (Silva, 2016). Ao menos era o que indicava em mensagem, dirigida à Assembleia no ano de 1954, na qual fazia um balanço do ensino público sergipano, declarando que “o ensino rural abrange, neste momento, 246 escolas, 17 grupos escolares” (Garcez, 1954, p.24). Ou seja, o governo Garcez teria construído 28 escolas primárias rurais e 07 grupos escolares. Um número bastante inexpressivo se comparado com a gestão anterior.

Devemos, porém, levar em consideração as mudanças ocorridas, em âmbito nacional, após 1952, quando Murilo Braga morreu e Anísio Teixeira passou a ocupar a direção do INEP. Ao assumir o cargo, Teixeira “retomou o objetivo de tornar o Instituto um órgão de pesquisas educacionais” (Rothen, 2005, p.219). Vários autores apontam também uma mudança significativa no

ensino rural brasileiro neste período. Segundo Mendonça (2016), a partir de então, houve uma mudança no foco das ações direcionadas ao meio rural, que deixaram de privilegiar a educação primária rural em favor de práticas educacionais não escolares, como as Missões Rurais e os Centros de Treinamento.

Além disso, parecia não existir uma organização dos currículos nestas escolas, visto que algumas incluíam trabalhos manuais, hortas e criação de pequenos animais, enquanto outras, configuravam-se como escolas de ensinar a ler, escrever e contar. Em muitos casos, faltavam não só recursos como assistência aos professores para a implementação destas atividades. Acreditamos, assim, que algumas destas instituições tenham servido de modelo, na medida em que instituíam atividades agrícolas no currículo escolar, mas poucas deram continuidade ao projeto.

Mesmo com a concretização de algumas das metas traçadas pelo programa, as pesquisas realizadas evidenciam para os problemas enfrentados nas escolas primárias rurais, todos semelhantes aos que foram vivenciados em Sergipe: falta de docentes dispostos a fixarem residência em zonas afastadas da cidade, poucos recursos, desgastes das construções por falta de manutenção e evasão escolar. Evidenciando, assim, que a maior conquista do programa não foi instituir uma educação tipicamente rural, mas levar, pela primeira vez, o mínimo de instrução para regiões mais afastadas do país.

## **Conclusão**

O objetivo do trabalho foi o de abordar as dinâmicas da educação rural no Brasil entre 1930 e 1960, explorando as políticas públicas promovidas principalmente pelo Ministério da Agricultura (MA) e pelo Ministério da Educação e Saúde (MES). Esse período foi marcado por conflitos

interministeriais e influências externas, com destaque para as tentativas de modernização e controle social nas áreas rurais. Embora desde o período imperial e a Primeira República a educação rural tenha sido foco de debates e iniciativas, a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 trouxe consigo reformas de modernização do Estado e seus cidadãos, que foram catapultadas com políticas públicas encabeçadas pelo MA e pelo MES. De fato, a coexistência de programas educacionais pelos dois ministérios gerou disputas. Enquanto o MA priorizava ensino técnico voltado ao trabalho no campo, o MES promovia um modelo de educação primária com viés vocacional. A criação de normativos, como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946, a Missão Rural de Itaperuna, a Campanha Nacional de Educação e o próprio INEP, representaram um conjunto de iniciativas inovadoras que tentaram fomentar novos caminhos para educação rural brasileira, no entanto, os resultados foram limitados. Os conflitos políticos e administrativos entre os ministérios dificultaram a ação plena das políticas e o ensino rural não promoveu a transformação socioeconômica da população rural, ainda que tenham sido ampliadas a instrução básica em regiões isoladas. O texto conclui que, embora os programas tenham enfrentado muitos desafios, foram pioneiros ao integrar educação e desenvolvimento rural, refletindo tensões entre modernização econômica e controle social no Brasil do século XX.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas Barreiro. **Política de educação no campo – para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARREIRO, Edson. **Escolas rurais no Paraná: evolução e situação atual, algumas reflexões**. In: Encontro estadual de Geografia e Ensino, 2., 2011, Maringá/PR. Anais do 2º Encontro Estadual de Geografia e Ensino. Maringá, 24 a 27 de outubro de 2011, p. 221-236.

BELLEZA, Newton de Castro. **Esquema da evolução do Ensino Agrícola**. Revista do Serviço Público (RSP), v.69, n.1, Outubro, 1955, pp.26-31. 1955.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para o Ensino Agrícola**. Revista do Serviço Público (RSP), v.66, n.1, Janeiro, 1955, pp.65-70.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre a criação do Convênio Nacional de Ensino Primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 14 nov. 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.293, de 01 de março de 1943**. Declara ratificado o Convênio Nacional do Ensino Primário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF, 01 mar. de 1943.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011, São Paulo/SP. Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, São Paulo, 2011, p. 01-09.

CUNHA, Adriana Mendonça; KROPF, Simone Petraglia. **Good Neighbor Education: Robert King Hall's Travels to Brazil in the 1940s**. In: VALIM, Alexandre Busko; MAUAD, Ana Maria (Ed.). *New Perspectives on the Good Neighbor Policy*. Lanham: Lexington Books, 2023, pp. 123-143.

CUNHA, Adriana Mendonça; MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Educando com o livro e a enxada: Robert King Hall e o programa de educação rural do INEP (1949-1951)**. Práxis Educacional (Online), v. 15, p. 338-353, 2019.

DUTRA, Eurico Gaspar. 1947. **Mensagem ao Congresso Nacional. Apresentada pelo Presidente da República por ocasião da Abertura da Sessão Legislativa de 1947**. Rio de Janeiro: Presidência da República.

DUTRA, Eurico Gaspar. 1949. **Mensagem ao Congresso Nacional. Apresentada pelo Presidente da República por ocasião da Abertura da Sessão Legislativa de 1949.** Rio de Janeiro: Presidência da República.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14. ed. São Paulo: EDUSPE, 2015.

HALL, Robert King Hall. **Problemas de Educação Rural.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, nº 47, maio/agosto de 1950, 106p.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e educação rural no Brasil: balanço historiográfico e visão crítica.** In: Encontro de História da ANPUH – RJ, 17., 2016, Rio de Janeiro/RJ. Anais do 17º Encontro de História da ANPUH-RJ, Rio de Janeiro, 2016, p. 01-08.

\_\_\_\_\_. **Imperialismo, educación rural y dualidad pedagógica en Brasil (1946-1951).** In: CIVERA CERECEDO, Alicia; GINER DE LOS RÍOS, Juan Alfonseca; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX-XX).* Cidade do México: Miguel Ángel Porrúa, 2011.

\_\_\_\_\_. **O ruralismo brasileiro.** São Paulo, Hucitec, 1997.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (MA). **Relatório do Ministério da Agricultura (RMA) (1930-1955).** Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1930-1955.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO (MAIC). **Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (RMAIC).** Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1910-1930.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961.** In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor.* Ijuí: Editora Ijuí, 2007, p. 79-98.

MUNHOZ, Sidnei. **Ecos da emergência da Guerra Fria no Brasil (1947-1953).** *Diálogos*, Maringá, v. 06, p. 41-59, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**. Maceió: Edições Catavento, 2004.

OLIVER, Graciela de Souza. **Institucionalização das ciências agrícolas e seu ensino no Brasil (1930-1950)**. São Paulo: Annablume, 2009.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 04, p. 05-27, julho/1995.

RIOS, José Artur. **A CNER: uma experiência em Administração Pública**. Revista do Serviço Público (RSP), v.71, n.2, Maio, 1956, pp.299-319.

ROCHA, Carolina da Cunha. **Plantai para a vitória: a atuação do Ministério da Agricultura e seus técnicos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)**. Revista Maracanan, n.39, maio-agosto 2022, pp.153-174.

\_\_\_\_\_. **“Cultivando el Estado, sembrando el progreso: el Ministerio de Agricultura y la formación de la tecnocracia agraria de Brasil (1930-1955)”** (Tese de doutorado em História, El Colegio de México, 2021).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

ROTHEN, José Carlos. **O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, nº 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960)**. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 18, nº 43, p. 71-91, maio/ago. 2014.

SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AGRÍCOLA (SIA/MA). **Missões rurais de educação – a experiência de Itaperuna. Uma tentativa de organização da comunidade**. Série Estudos Brasileiros n.3, Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1952.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951)**. 2016. 202 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju/SE.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960)**. Revista História da Educação. Porto Alegre, v. 15, nº 35, p. 127-154, set./dez. 2011.