

ADEMILSON BATISTA PAES

**A ESCOLA PRIMÁRIA RURAL EM MATO
GROSSO NO PERÍODO REPUBLICANO
(1889-1942)**



ARARAQUARA – S.P.

2011

ADEMILSON BATISTA PAES

**A ESCOLA PRIMÁRIA RURAL EM MATO
GROSSO NO PERÍODO REPUBLICANO
(1889-1942)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FUNDECT

ARARAQUARA – S.P.

2011

ADEMILSON BATISTA PAES

A ESCOLA PRIMÁRIA RURAL EM MATO GROSSO NO PERÍODO REPUBLICANO (1889-1942)

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: FUNDECT

Data da Defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Vera Teresa Valdemarin (Profa. Dra.)

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara - SP

Membro titular: Marta Maria Chagas de Carvalho (Profa. Dra.)

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo - SP

Membro titular: Marcus Vinícius da Cunha (Prof. Dr.)

Universidade de São Paulo – FFCL - Ribeirão Preto – SP

Membro titular: Rosa Fátima de Souza Chaloba (Profa. Dra.)

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara - SP

Membro titular: Estela Natalina Mantovani Bertoletti (Profa. Dra.)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Local: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Ciências e Letras (FCL)
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus filhos João Fernando e João Emmanuel, concessões dos céus e instrumentos para tornar a caminhada mais suave.

Ao Fernando, companheiro de todas as horas e momentos, pelo inestimável apoio.

Aos meus pais, Benedito e Luiza Helena (in memoriam), por serem portos seguros.

AGRADECIMENTOS

À Causa Primária de todas as coisas, pela sustentação e direcionamento de meus caminhos pela atual trajetória terrestre.

À Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin pela generosa acolhida neste Programa e por ter se revelado durante todo o meu transcurso, orientadora delicada, gentil, exigente quando necessário, esclarecendo sempre o porquê de seus posicionamentos, o que, inúmeras vezes, deixava-me sem palavras e argumentos. Não posso deixar de registrar o quanto foi paciente comigo, sem exasperar-se ou deixar de lado a sua costumeira polidez, atendendo-me constantemente, dirimindo, dúvidas e incertezas, estabelecendo igualmente diretrizes seguras e sensatas na trilha desta pesquisa, na indicação das leituras oportunas, na redação da tese, contribuindo sobremaneira para meu amadurecimento intelectual. Esforcei-me para não decepcioná-la. Tenho comigo, porém, que deixo uma amiga a quem muito devo, sabendo que o futuro à nossa frente, pudesse um dia recompensá-la por tudo o que fez pela minha formação de pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, com os quais pude conviver e aprender, e, sobretudo, amadurecer na qualidade de professor e pesquisador da educação. Sou imensamente grato, entre tantos, à Profa. Rosa Fátima de Souza, ao Prof. José Vaidergorn e ao Prof. Newton Duarte, por marcarem, de forma significativa, minha trajetória na UNESP de Araraquara, pela amizade e pelo aprofundamento teórico adquirido em suas disciplinas, pelos diálogos inteligentes.

Aos funcionários do Departamento de Ciências da Educação, em especial, à nossa querida Rosi (Rosimar Aparecida Moreira) pela afabilidade e solicitude.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação, Fernando e Lidiane (setor de Educação) extremamente atentos e lúcidos nos esclarecimentos e auxílios sempre que solicitados.

Às amigas - doce conquista de nossa estada no doutoramento – que permanecerão como lembrança e legado agradável da vivência em salas de aulas, na biblioteca, nos corredores, intervalos e momentos do cafezinho, quando compartilhávamos sonhos, projetos, anseios, inseguranças. Dentre elas, nomeio Ana Maria, Kênia, Maria Cristina, Vivi (Viviane) e Tony.

Às Profas. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho (USP) e Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba (UNESP), por comporem a Banca de Qualificação, bem como pelas críticas, ponderações e indicações pontuadas naquele momento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho.

Aos funcionários dos Arquivos Públicos de Campo Grande e Cuiabá, pela gentileza e presteza com que nos acolheram, disponibilizando o acesso à documentação e a fotografias referentes ao período em estudo, procurando favorecer as inúmeras idas e vindas àqueles ambientes.

Ao Prof. Antonio Samúdio, integrante da Coordenadoria de Normatização de Políticas Educacionais (CONPED), da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, quando, ainda na fase inicial do mapeamento do campo de coleta de dados, recebeu-me gentilmente nas dependências da SED, onde conversamos longamente sobre legislação educacional.

À Maria Amélia Rodrigues Moreira, bibliotecária da Associação Brasileira de Educação (ABE) no Rio de Janeiro (RJ), pelo apoio, disponibilização do acervo referente às Conferências, acolhendo sempre de forma extremamente gentil e prestativa às nossas solicitações.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUDECT) do estado de Mato Grosso do Sul, pela concessão da Bolsa, imprescindível para a aquisição de acervo bibliográfico, mapeamento, seleção e coleta das fontes primárias.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cuja política de qualificação docente concedeu-me afastamento integral das atividades, o que foi determinante para a realização dos estudos e da pesquisa.

Aos docentes, funcionários e alunos da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, pela “torcida” para o sucesso deste trabalho.

Efetivamente, apenas aqueles estados que possuíam significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de educação pública ampliando vagas e multiplicando instituições modelares. Isso ocorreu, sobretudo, em São Paulo e Minas Gerais. Em outros estados, no entanto, a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições como as escolas reunidas
Rosa Fátima de Souza (2009, p.127).

RESUMO

O presente trabalho encontra-se ancorado no campo da história da educação brasileira, particularmente o da escola primária rural em terras mato-grossenses, no período republicano (1889-1942). Na análise foi considerado o cenário regional da instrução pública desse período, com ênfase nas reformas educacionais, nos métodos de ensino, na materialidade escolar e na estatística escolar, entre outros elementos. As principais fontes documentais utilizadas foram as Mensagens encaminhadas à Assembléia Legislativa pelos governadores do Estado, que possibilitaram a compreensão da inserção da educação nos discursos e proposições do período, principalmente aqueles advindos de lideranças políticas; foram utilizadas também as contribuições de reformadores e pensadores vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE) que, por meio das Atas de suas Conferências Nacionais possibilitaram analisar as diferentes conotações assumidas pela educação rural. Tendo como aporte teórico o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), buscou-se mapear fontes primárias, tais como: relatórios, mensagens governamentais, leis, regulamentos, resoluções e anais das conferências da Associação Brasileira de Educação, coletadas no Arquivo Público de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá (MT), bem como na Biblioteca da Associação Brasileira de Educação (ABE), sediada no Rio de Janeiro (RJ). A documentação permite afirmar que, inequivocamente, a escola rural teve sua existência profundamente marcada por fatores econômicos, sociais e demográficos no então estado de Mato Grosso. Escassa e rarefeita no início do regime republicano, teve seu crescimento paulatino e gradual, ligado a ondas de migração e entradas de contingentes humanos que procediam de outras regiões e estados, tornando-se quantitativamente mais visível em documentos oficiais pelos idos de 1930. Dessa forma, pode-se afirmar que a escola primária rural mato-grossense vivenciou dois períodos. O primeiro deles demarcado até 1930 quando ela foi exígua, restrita e verdadeiramente isolada como o exemplo da Escola Mista de Lagunita, de 1916. O segundo, em plena Era Vargas, quando por força do pensamento e política de cunho nacionalista implantou-se a chamada Marcha para o Oeste, favorecendo o adensamento populacional nos estados do interior do país, como Mato Grosso, tendo essa escola, crescimento quantitativo considerável, embora ainda despojada de quase todos os recursos necessários ao ensino moderno.

Palavras - chave: Escola primária rural. ABE. República. Mato Grosso. Conferências. Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The present work is related to the field of Brazilian educational history, especially the agricultural elementary school in Mato Grosso country side during the republican era (1889-1942). In this analyzes was considered the regional scene of the public instruction of that era, with emphasis to the educational reforms, the teaching methods, school materiality and statistics among others. The main source documentation used were the messages sent to the Legislative Assembly by the State Governors enabling the understanding of the insertion of education in speeches and proposals at that time, mainly those from leaderships; works of reformers and thinkers related to the Brazilian Association of Education (BAE) were also used which through the minutes of their National Conferences offered conditions to analyze different connotations adopted by the rural education. Based theoretically on Ginzburg's Indiciary Paradigm (1989), the search was mapping the primary sources like: reports, governmental messages, laws, regulations, resolutions and annals of conferences by the Brazilian Association of Education, collected in the public state archives of Mato Grosso, Cuiabá city (MT), as well as in the Library of Brazilian Association of Education (BAE), hosted in Rio de Janeiro (RJ). Through the documents, it can be affirmed without doubt that the agricultural elementary school had its existence profoundly underlined by economical, social and demographic factors of Mato Grosso at that time. Almost non existent and restricted in the beginning of the Republican Era it was developed gradually and steadily linked to immigration waves and entrances of human contingents proceeded from other regions and states becoming quantitatively more visible in official documents around 1930. So, it can be said that the rural elementary school of Mato Grosso has undergone two phases. The first, until 1930, when it was restricted, sparse and truly isolated for example the Mixed School of Lagunita, 1916. The second, in full Vargas era, when by force of thought and politics of national matrix was implanted the March to the West, favoring population condensing in the states of the country sides like Mato Grosso, providing this school with considerable quantitative growth, but still deloused of almost all the necessary resources for modern education.

Key words: agricultural elementary school. BAE. Republic. Mato Grosso. Conferences. Mato Grosso do Sul.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Densidade demográfica – Brasil séculos XIX e XX.....	p.43
Tabela 02 - Profissões 1890 - Mato Grosso.....	p.60
Tabela 03 – População, unidades escolares e índice de matrícula – MT	p.70
Tabela 04 – Alunos – seção masculina – Cuiabá.....	p.77
Tabela 05 – Alunos – seção feminina – Cuiabá.....	p.78
Tabela 06 – População do Brasil e dos estados.....	p.78
Tabela 07 – Alunos da Instrução Pública – Mato Grosso.....	p.80
Tabela 08 – População infantil – Mato Grosso – 1920 - Cuiabá.....	p.81
Tabela 09 – Crianças trabalhadoras – Indústria ceremistas – 1920	p.82
Tabela 10 – Escolas primárias – 1929 - Mato Grosso.....	p.84
Tabela 11 – Alunos da Escola Mista de Lagunita (1916).....	p.93
Tabela 12 – Movimento dos alunos: matrícula e frequência	p.102
Tabela 13 – Escolas públicas primárias – Mato Grosso.....	p.110
Tabela 14 – Escolas mistas e isoladas – 1910 – Mato Grosso.....	p.113
Tabela 15 – Escolas da Instrução Pública – 1924.....	p.117
Tabela 16 – Escolas urbanas e rurais – Mato Grosso -1928.....	p.119
Tabela 17 – Material escolar – 1921.....	p.125
Tabela 18 – Relação de cartilhas.....	p.126
Tabela 19 – População dos municípios de Mato Grosso – 1937.....	p.188
Tabela 20 – Escolas públicas – 1937.....	p.194

Tabela 21 – Escolas municipais – 1937.....	p.194
Tabela 22 – Escolas particulares – 1937.....	p.195
Tabela 23 – Alunos da escola primária.....	p.220
Tabela 24 – Escolas rurais – Mato Grosso – 1942.....	p.230
Tabela 25 – Escolas distritais (rurais) – 1942 – Mato Grosso.....	p.230
Tabela 26 – Detalhamento de docentes – 1942.....	p.231
Tabela 27 – Escolas rurais mistas e Postos de Missão.....	p.239
Tabela 28 – Clubes Agrícolas em Mato Grosso – 1952.....	p.246

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 – Capa do Regulamento da Instrução Pública de 1910.....p.58
- Figura 02 – Capa do Regulamento da Instrução Pública de 1927 (versão impressa).....p.68
- Figura 03 – Escola pública feminina – Cuiabá (1914).....p.76
- Figura 04 – Escola Particular Mista Da. M. de Arruda Lobo – Cuiabá (MT) – 1914.....p. 76
- Figura 05 – Professores e alunos – escolas particulares e públicas.....p.77
- Figura 06 – Capa do Relatório de Lagunita.....p.90
- Figura 07 – Mapa de Freqüência de Alunos (1ª parte) - Lagunita.....p.92
- Figura 08 – Mapa de Freqüência de Alunos (2ª parte) – Lagunita.....p.92
- Figura 09 – Dom Aquino (Governador) – Visita a Porto Murtinho (MT) – 1920p.114
- Figura 10 – Governador Dom Aquino.....p.115
- Figura 11 Alunos e professores – Escola pública – Porto Murtinho - 1920.....p.119
- Figura 12 – Capa – Cartilha das Mães.....p.127
- Figura 13 – Capa – Cartilha Analítica.....p.128
- Figura 14 – Estação da NOB – sede em Três Lagoas (MS).....p.134
- Figura 15 – Sede da NOB – Bauru (SP).....p.135

Figura 16 – Trecho da NOB em construção.....	p.136
Figura 17 – Trabalhadores da NOB – Mato Grosso.....	p.137
Figura 18 – Ferry-boat – NOB.....	p.138
Figura 19 – NOB em Corumbá (MS).....	p.138
Figura 20 – Vargas em Porto Alegre (antes de assumir o governo em 1930).....	p.173
Figura 21 – Vargas e integrantes de seu ministério.....	p.177
Figura 22 – Interventor Müller em Mato Grosso.....	p.182
Figura 23 – Escola pública – Interior de Mato Grosso.....	p.191
Figura 24 – Escola rural em construção – Porto dos Gaúchos (MT) – 1941.....	p.224
Figura 25 – Escola rural já concluída – Porto dos Gaúchos (MT) – 1941.....	p.225
Figura 26 – Crianças à porta da escola/igreja.....	p.226
Figura 27 – -Entrada da Missão Caiuá.....	p.233
Figura 28 – Sala de aula – Missão Caiuá - Protestantes.....	p.233
Figura 29 – Missão Caiuá – Protestantes.....	p.234
Figura 30 – Freiras Franciscanas – Catequese e instrução com indígenas	p.234
Figura 31 – Freiras Franciscanas – Catequese e instrução com indígenas.....	p.237

Figura 32 – Professores e alunos da Escola Rural Miguel Couto	p.242
Figura 33 – Alunos da Escola Rural Miguel Couto	p.243
Figura 34– Alunos da Escola Rural Miguel Couto	p.243
Figura 35 – Alunos da Escola Rural Miguel Couto	p.244
Figura 36 – Professores e alunos de frente à Escola Rural Miguel Couto.....	p.245
Figura 37 - Professores e alunos da Escola Rural Miguel Couto	p.246

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Municípios mato-grossenses.....	p.45
Mapa 02 – Migrações para Mato Grosso.....	p.96
Mapa 03 – Região de influência da Cia. Mate Laranjeira.....	p.97
Mapa 04 – Migrações para Mato Grosso.....	p.229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APMT	Arquivo Público de Mato Grosso
MT	Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
NOB	Ferrovias Noroeste do Brasil
SP	São Paulo
MS	Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 19
1 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM MATO GROSSO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA.....	p.31
1.1 República Brasileira: aspectos políticos e econômicos.....	p.31
1.2 O Coronelismo em Mato Grosso.....	p. 39
1.3 Reformas, Decretos,Regulamentos.....	p.45
1.4 O Alunado da Instrução Pública.....	p.73
1.5 A Escola Mista de Lagunita (1916).....	p.87
2 A ESCOLA URBANA E A ESCOLA RURAL.....	p.108
2.1 Escola: materialidade e infra-estrutura.....	p.108
2.2 Aspectos Internos da Escola.....	p.120
2.2.1 O material escolar.....	p.125
2.3 Abrindo Fronteiras.....	p.130
2.3.1 A integração regional em Mato Grosso: a Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB).....	p.130
2.3.2 A Associação Brasileira de Educação (ABE) e o cenário nacional.....	p.139
3 OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS VAZIOS, A NACIONALIZAÇÃO E A ESCOLA RURAL.....	p.170
3.1 Os Anos de 1930.....	p.170
3.2 Vargas e o Cenário Educacional.....	p.177
3.3 Os Interventores em Mato Grosso.....	p.179
3.4 A “Marcha para o Oeste”	p.184

3.5 A Educação Rural Novamente Em Questão.....	p.190
3.6 A VIII Conferência Nacional de Educação da ABE (1942).....	p.195
3.7 A Escola Rural de Mato Grosso na VIII Conferência Nacional de Educação.....	p.222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.248
REFERÊNCIAS.....	p.252
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	p.268

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a escola primária rural no estado de Mato Grosso, no período de 1889-1942. Entende-se, dado o recorte cronológico utilizado, não ser possível utilizar a expressão “Mato Grosso do Sul”, ao se referir ao conteúdo desenvolvido por esta pesquisa, pelo simples fato de que os dois estados, embora distintos (hoje), possuem trajetória histórica comum nos campos político, econômico, social até o final da década de 1970, quando, então, foi criado (1977) e instalado (1979) o estado de Mato Grosso do Sul. No que diz respeito ao recorte temporal, utiliza-se, para tanto, o início da República (1889) e, como data limite, o ano de 1942, época da realização da VIII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em Goiânia (GO), marco significativo para a discussão do tema proposto.

O texto aqui alinhavado situa-se nas primeiras décadas do regime republicano, compreendido como período essencial para o entendimento da escola primária, cujo foco central foram as reformas, os projetos, os discursos, as denúncias; apontamentos esses que a permeavam, conforme a seguinte proposição:

Implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das Escolas Normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação ao sistema de ensino em âmbito nacional. (SAVIANI, 2004a, p.20-21).

Importa destacar também que o trabalho encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa: “Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura” e aos “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais” e “História da Escola Primária no Brasil”, todos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), da UNESP de Araraquara (SP).

Os estudos no âmbito da história da educação, com ênfase em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, têm recebido contribuições significativas nos últimos anos para a constituição de seu campo pesquisa, nos dois estados, cujos trabalhos enfocam temas distintos. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Martins (2000), Francisco (1998) sobre o ensino confessional; Centeno (2007), Brito (2001), educação e fronteira; Centeno (2000),

historiografia regional; Hamdan (1997), estado e educação; Müller (1998) e Paião (2006b), gênero e educação; A. Silva (2008), urbanismo e educação; Brito (1995), educação indígena; Reis (2003), E. Xavier (2005), A. Gonçalves (2009), Cunha (2009), grupos escolares; Castanha (1999 e 2007), Brêtas (2000), instrução pública no império; Cordeiro (1996), arquitetura escolar; Araujo (1997), história do ensino de didática; M. Souza (2004), pensamento educacional; Campos (2007), Amâncio (2000), A. Conceição (2007), A. Xavier (2006), ensino de leitura e escrita; E. Silva (2000), Simião (2004), formação de professores; Neuvauld (1997), L. Soares (2007), ensino agrícola; A. Rodrigues (1998), T. Souza (2006), A. Souza (2007), aspectos históricos da alfabetização; Kunze (2005), C. Oliveira (2009), Adimari (2005), instituições escolares; Neves (2004), inspeção escolar; Saboya Filho (1993), M. Rodrigues (1989), reforma educacional; E. Silva (2006), escolarização da infância; Rosa (2002), L. Alves (1994), Jacomelli (1998) e Gomes (2007), acerca da instrução primária.

Embora toda essa produção seja bastante considerável, não se objetivou nos estudos e nas análises desses autores, a compreensão do que significou a escola primária rural no então estado de Mato Grosso.

Na presente pesquisa, as fontes utilizadas são, em especial, primárias como: relatórios, mensagens governamentais, leis, regulamentos, resoluções e anais de conferências, entre outros documentos. A documentação foi coletada em arquivos públicos estaduais de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá (MT) e de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS), bem como na Biblioteca da Associação Brasileira de Educação (ABE), sediada no Rio de Janeiro (RJ).

Antes de se concentrar a pesquisa nesses locais, outros foram visitados, tendo em vista o mapeamento do campo de coleta, como a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Estadual de Educação e o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, instituições todas situadas na cidade de Campo Grande (MS), não se encontrando em nenhuma delas documentação seriada que pudesse servir de base para o estudo das escolas primárias (urbanas e rurais), referentes ao período de 1889 a 1960. Essa ausência é eloquente, tanto da necessidade dos estudos, quanto da precariedade da preservação documental brasileira.

Admite-se, por certo que os documentos podem ser ponto de partida para se conhecer um fato histórico, meio de revisitar o passado, reinterpretando-o, além de se reconhecer que:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Como tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a sua presença. Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra natureza. (LE GOFF, 1992, p.540).

Evidentemente, os fatos e documentos não falam por si. É preciso que o pesquisador os aborde e os interprete, procurando compreender o que eles trazem embutidos em sua essência. Sempre será o pesquisador que decidirá quais fatos e documentos vêm à baila, ordem e contexto. Então, não é por estarem nos documentos, que os fatos teriam ocorrido exatamente daquela forma. Tais fontes, mesmo que registrados documentalmente, ainda precisam ser processados pelo pesquisador antes que se possa fazer uso deles. É preciso ver o passado por meio de lentes próprias na busca do que tenha sido aquela realidade. Ao se trabalhar com as fontes de pesquisa, aprende-se que, diante de um arquivo, dialoga-se com documentos, conseguindo compreender o não-dito, o que foi esquecido ou silenciado. Os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos, são produtos da sociedade que os configurou segundo as relações de força que detinham o poder em cada situação documentada. Ainda sobre as fontes, é preciso que se considere sua multiplicidade, tanto na busca do dado histórico, quanto no seu tratamento:

Outra ilusão de certos eruditos: imaginar que a cada problema histórico corresponde a um tipo de documento, específico para esse uso. A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas: poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas dessemelhantes. É que os fatos humanos são, em relação aos outros, complexos. (LE GOFF, 2001, p.27).

Segundo Saviani (2004b), as fontes estão na origem e constituem ponto de partida; apoio da construção historiográfica que é de certa forma a reconstrução, no plano da realidade, do objeto histórico estudado. Dessa forma, os documentos fornecem a base do conhecimento que propiciará a produção da história. E, também nesse sentido, alerta-se para a necessidade do confronto das fontes primárias:

Os pesquisadores já estão atentos para o fato de que a legislação como fonte deve ser confrontada com outro aporte documental não apenas para compreender o que é formal e real, mas também para ter sentido na época. O ato de legislar, percebemos, por essas normas, é ao mesmo tempo a afirmação de direitos e, sobretudo, sua negação. E, mais que um processo

pedagógico, foi e tem sido um processo civilizatório em confronto com os valores comunais. (SÁ, N.; SIQUEIRA, 2000, p.8).

O uso da legislação (leis, decretos, normas entre outros textos) como regulamentação do ensino sempre foi prática corriqueira, cuja gênese encontra-se no período imperial brasileiro, tendo como marco principal o Ato Adicional de 1834, tornando-se o Estado excelente regulador por meio desses mecanismos:

Tais leis acabavam, no entanto, para servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que diz respeito a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo Império, as Assembléias Provinciais e os Presidentes das Províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução. Não por acaso, em um momento em que a constituição do Império significa impor o império das leis, a legislação escolar funcionará menos como estabelecadora de uma vontade coletiva de ação no presente do que como fonte de iluminação em direção ao futuro benfazejo que se anuncia. A legislação aponta para o futuro civilizado, o qual se mostra ameaçado pelo presente, mas ela tem o poder de redimir e iluminar. Produzida num particular momento de nossa história sócio-política, a idéia de que, pela legislação, pode-se redimir a instrução, dos diversos obstáculos que lhe dificultam o progresso, estabelecer-se-á como uma importante tradição do campo educacional brasileiro ao longo do Império e da República. (FARIA FILHO, 2003, p.82).

Importa ressaltar que na coleta, análise e redação do trabalho, procurou-se utilizar o Paradigma Indiciário (1989), por considerá-lo pertinente ao estudo, embora não se tenha um “objeto microscópico”, propriamente dito. Para o teórico, o conhecedor da arte, ao se utilizar desse método, é comparável ao detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria, tal como Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle. São casos, pistas, indícios, sintomas, signos, talvez infinitesimais, que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Explica Ginzburg (1989) que não há um termo muito rígido para designar o método. Pode-se falar em paradigma indiciário ou divinatório pontuando:

Trata-se, como é claro, de adjetivos não sinônimos, que remetem a um modelo epistemológico comum, articulados em disciplinas diferentes, muitas vezes ligados entre si pelo empréstimo de métodos ou termos chaves. Talvez o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa. (GINSBURG, 1989, p.154).

Para Ginzburg (1989) há características e algumas metáforas para explicar o estudo indiciário: fios que compõem um tapete com uma trama densa e homogênea. De certa forma, o tapete é o paradigma, o cientista é o tecelão. Os elementos históricos, contextuais, seriam as pistas que dariam ao investigador instrumentos para chegar ao seu objetivo. O método não é rigoroso ou fechado, porque este tipo de rigor é inatingível, como também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana. Tal método seria utilizado em todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Enfim, seria um procedimento flexível que elege formas de saber mudas, como faro, golpe de vista, intuição, reveladoras de um tipo de conhecimento em que entram em jogo elementos imponderáveis.

Segundo Ginzburg (1989), Freud teria usado o método indiciário para trabalhar os fatos não perceptíveis, inconscientes e a motivação teria sido:

A proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos” que forneciam a chave para aceder a produtos mais elevados do ser humano. (GINSBURG, 1989, p.150, grifo do autor).

A proposta de se analisarem pormenores reveladores pelo método ou paradigma indiciário é aplicada a várias disciplinas, como na história, conhecido como micro história, na psicanálise, na medicina, na enfermagem, na saúde pública com o objetivo de se costurarem elementos que não são possíveis pelos métodos científicos convencionais.

Em suma, o paradigma indiciário pode ser compreendido como um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado em detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas (na terminologia psicanalítica). Os princípios desse paradigma são: o aspecto subjetivo, ou seja, as especificidades do objeto de estudo; o caráter indireto do conhecimento; inferir causas com base nos efeitos; além do exercício da conjectura e da imaginação criativa durante todo o processo de pesquisa. Já os procedimentos indicados são: a prática interpretativa interdisciplinar situada no âmbito da micro análise; a análise microscópica referida à redução de escala na observação do objeto e o estudo intensivo e minucioso do material documental.

A escassez de documentos, preservados sobre o tema em estudo e a ausência de séries de um mesmo tipo de fonte apontaram a possibilidade de se tomarem as fontes encontradas como indícios a serem reunidos a fim de se elaborar, na medida do possível, um quadro geral

dos discursos sobre a instrução primária do período. Essas mesmas fontes evidenciaram que nos primórdios da República, no estado de Mato Grosso, não havia distinção entre escolarização rural e urbana.

Os dados quantitativos mencionados no trabalho, por meio de tabelas, fotografias e ilustrações, são elencados com o objetivo de informar, ilustrar e analisar o campo de estudo. No que tange às imagens ou fotografias, estas vêm compondo o cenário das pesquisas mais recentemente, sendo, em muitas situações, utilizadas como informação, corroborando a análise histórica de novos objetos:

Hoje, a análise da relação entre a história-conhecimento e a fotografia, comporta múltiplos caminhos e diferentes abordagens. No entanto, esse diálogo, cada vez mais fértil, nem sempre foi celebrado de maneira positiva. No decorrer do século XIX e das primeiras décadas do século XX, um grupo significativo de historiadores se recusou a lançar mão da fotografia como fonte de pesquisa histórica, muito embora os diferentes setores da sociedade e de outras áreas científicas tenham valorizado e utilizado esse tipo de imagem desde o seu surgimento. (BORGES, M., 2008, p.15).

Tais recursos devem, porém, ser encarados não como um retrato fiel da realidade apresentada. Evidente que é preciso relativizar as imagens produzidas, compreender que da forma como são apresentadas ou foram registradas encontram-se a uma relativa distância do real, do concreto. O pesquisador ressalta tal cautela com esses registros, tendo em vista que o possível encantamento não seja ingênuo, simplista, já que

[...] os cuidados necessários para a compreensão das particularidades da linguagem fotográfica são, frequentemente, desconsiderados. Tal procedimento acaba por reforçar a idéia de que os homens e mulheres de ontem viviam exatamente como se apresentam nas respectivas fotografias. (BORGES, M., 2008, p.16).

Por certo que as imagens revelam as maneiras de sentir e pensar de um grupo social, que evidenciam como memória coletiva construída, estabelecendo, desse modo, laços de pertencimento, unindo os membros de um mesmo grupo. É também dessa forma, que se pode perceber como o compartilhar de sentimentos não é universal, muito embora o modo como certas imagens são transmitidas tenda a criar padrões de comportamento e alicerçar identidades. No caso das fotografias utilizadas neste estudo, considerou-se que o simples fato de existirem e de terem sido preservadas indica a importância atribuída ao evento registrado.

A presente pesquisa emerge como consequência da convivência com a temática, haja vista que o pesquisador está inserido numa das unidades da Federação em que a questão rural

é muito presente, tendo iniciado sua carreira de professor efetivo na rede estadual de educação, em Cassilândia (MS), no ano de 1990, ao mesmo tempo em que ingressara no curso de Pedagogia.

Significativo para este pesquisador foi uma experiência no segundo ano do exercício da docência, em 1991, quando da lotação em turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Em se tratando de escola de periferia, os alunos que compunham a sala se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, sendo bastante heterogênea a classe. Havia entre eles, crianças de oito, nove, dez, onze, doze e treze anos. Parte era recém-chegada à cidade, proveniente de fazendas da redondeza e alfabetizada em escolas rurais multisseriadas. Para minha surpresa e espanto, poucos dominavam a leitura, a escrita e os processos mais simples de cálculo e numeração. Em noites insones, pensava em como poderia ajudá-los de forma mais eficaz, entendendo ser inadmissível que crianças, já com uma idade avançada, desconhecessem por completo letras e números. Talvez para meu alívio, fiquei pouco tempo como regente da turma. Cerca de um mês após o início das aulas, surgiu vaga para turma de 3ª série e para ela –a meu pedido- fui remanejado. Não me esqueci da experiência e, vez por outra, penso como teria sido a trajetória daquela sala da escola rural. Ainda hoje me recordo de suas fisionomias, tipos físicos, sorrisos etc. Aprendi muito, e certamente foi uma fase de ver a escola real e concreta que existia e estava muito distante de meus sonhos idealistas.

Dois ou três anos depois (1994), fui convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação e, num ato impensado aceitei o desafio. Não foi fácil! Os políticos, pelo menos boa parte deles, têm uma maneira muito própria de lidar com tudo que diz respeito à educação. Fazem de tudo por ela, desde que não custe muito caro e ao final renda-lhe votos. Naquela época, cheguei a ser responsável por mais de trinta escolas rurais, denominadas isoladas, compostas por salas multisseriadas, e por outra que era polo, localizada em Distrito do município. No período, eram muito visíveis e gritantes os problemas e desafios vinculados à escola, tais como: transporte, currículo, contratação, formação e capacitação de professores, intempéries e tantos outros problemas que afetavam a vida escolar das crianças. No que diz respeito ao quadro de professoras, este era composto por pessoas leigas, residentes na fazenda que sediava a escola ou em propriedades da vizinhança. Tais profissionais, quando eram da cidade, tinham mais dificuldades a vencer do que as outras pessoas da região, a começar pela locomoção para a escola. As pessoas mais formalmente mais habilitadas não estavam muito dispostas a enfrentar toda sorte de peleja em localidades isoladas.

Naqueles tempos, procurava-se, de alguma forma, compensar as prováveis deficiências que se apresentavam na formação e atuação do professorado do estado. Para

tanto, desenvolveu-se uma série de propostas de formação continuada específica. Dentre as possibilidades, havia o Programa “Um Salto para o Futuro”, produzido pela Fundação Roquette Pinto (RJ) e pelo Ministério da Educação (MEC). Em tais propostas, encontrava-se farto material que poderia ser utilizado por aproximadamente cinquenta professores. Desenvolveu-se capacitação de trezentas (300) horas com o professorado da zona rural, por um período de quase dois anos. Mensalmente, compareciam à sede da Secretaria Municipal de Educação, e por uma semana embrenhavam nos estudos, oficinas, debates, palestras sobre temas diversos. Na oportunidade, aproveitavam e falavam de suas dificuldades, forneciam notícias das condições das escolas, dos alunos, do transporte, entre outras questões. E, ao término da semana de estudos, levavam consigo material para os alunos (cadernos, lápis, borrachas, canetas, livros didáticos, cola, cartolina, jogos pedagógicos); como também itens alimentícios para o preparo da merenda escolar (que elas mesmas faziam); além de telhas, tijolos, torneiras, baldes e tudo mais que fosse necessário para “equipar” a escola. Foi o meio que se encontrou para aproximar profissionais com mais recursos do professorado da escola rural e acompanhá-lo na difícil tarefa de escolarizar e instruir nas regiões mais isoladas do município. À época não percebi, mas penso, hoje, que aqueles alunos da zona rural que alguns anos antes haviam se encontrado comigo, influenciaram, direta ou indiretamente, minha atitude em dar apoio àquelas professoras em colaborar para minimizar suas dificuldades.

Os anos se passaram; a carreira de professor seguiu sua trajetória; lecionei em quase todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Também exerci a função de diretor escolar (1999-2002), inclusive na mesma escola em que um dia fora aluno, e que vez por outra, pulava o muro em busca de coisas mais atraentes a serem feitas. Também nessa fase, passei a lecionar no curso de Pedagogia, em instituição particular da cidade. O mestrado cursado em 1999 e 2000 foi consequência desse compromisso: estar à altura das alunas e da tarefa de formar professores.

Recentemente (2004), ingressei na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), sendo lotado no curso de Pedagogia, em Paranaíba (MS). Inicialmente, despertaram minha atenção, os projetos de educação para o campo, implantados na região¹ e fundamentados na Pedagogia da Alternância². Dada a peculiaridade que esses projetos comportavam, decidi pesquisá-los. Percebi, ao final das pesquisas (2005-2006), que questões cruciais observadas naqueles alunos que um dia recebi da zona rural e também na realidade das escolas rurais que havia administrado, encontravam-se, de alguma forma, ainda presentes.

¹ Municípios de Paranaíba e Cassilândia (M.S.).

² Modelo francês de escolas agrícolas.

Havia grandes dilemas envolvendo a aprendizagem, a avaliação, o transporte, a carga horária, entre muitos outros. Mudavam-se as nomenclaturas, os projetos, mas o que estava aparente era sempre a busca da fórmula mágica para se economizar dinheiro, gastos com aquela clientela. E, assim, quando vi, estava de “braços dados” com a educação rural novamente! Certamente tal trajetória, com suas idas e vindas, contribuiu para que eu a elegesse como tema, no curso de doutoramento, embora, agora, centrada em aspectos históricos.

Na revisão bibliográfica inicial foi possível constatar que os estudos e pesquisas acerca da educação rural são muito recentes como os de Damasceno e Beserra (2004). No entanto, a história das escolas rurais no Brasil não é fato novo, haja vista que essas escolas estão presentes durante quase toda a nossa história da educação. A título de exemplo, basta lembrar a situação das escolas isoladas que hoje diminuem em número, mas ainda encontram-se presentes em muitos rincões. Outros casos seriam os dos Patronatos, das Escolas Agrícolas, muito incentivadas e estimuladas no século XX, como forma de treinar, qualificar e preparar o homem do campo, com técnicas e instrumentos que favorecessem o incremento da produção agrícola. Com a promulgação da atual Lei n. 9.394/96 (LDB)³, porém, e com a reconfiguração da educação profissional, tais escolas perderam sua razão de existir. Ainda nesse sentido, há a chamada Escola Familiar Rural (EFA), que utilizam da Pedagogia da Alternância, com o esquema que intercala períodos de estudos na escola - semanal ou quinzenal - com permanência dos alunos em casa, praticando as técnicas que assimilaram em seus estudos.

Assim, tanto os dados da revisão bibliográfica, quanto o conhecimento decorrente de minha atuação profissional, indicavam que a incidência maior dos estudos sobre a educação rural recai sobre projetos de intervenção, de avaliação e de reflexão sobre as políticas públicas em andamento ou recentes. Quando se olha para a legislação educacional do país, detecta-se que a menção à educação rural é fruto do período republicano:

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (SOARES, E., 2001, p.5).

³ Cf. BRASIL, 1996.

Ainda, segundo E. Soares (2001), as Cartas de 1824 e 1891, sequer mencionam a educação rural. Na Carta de 1934 – inegavelmente influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros (1932) - em pleno governo Vargas, em seu artigo 156, no Parágrafo Único, consta que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. A Constituição de 1937, enfatizando a relevância da educação profissional no contexto da industrialização nascente e para atender as classes populares, menciona no artigo 132 “o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas”, com o objetivo de promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-lo ao cumprimento dos seus deveres para a economia e a defesa da nação. Percebe-se nesse artigo de lei, a presença marcante do discurso em voga nos anos de 1920 e 1930, acerca da moral, dos costumes, da higiene, promovidos por políticos, mas também por lideranças na área da educação, em especial, aquelas ligadas aos quadros da Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo em vista a superação de deficiência sanitária no país, favorecendo, segundo eles, um aprimoramento intelectual e social no cenário nacional:

Saúde, moral e trabalho eram os três pilares principais em que se assentava a convicção a respeito da importância da educação. Isto significou a ênfase na “qualidade” da educação ministrada em detrimento de projetos de difusão de um tipo de escola que se limitasse apenas a instruir. (CARVALHO, M., 1998, p.148).

Na década de 40, com a promulgação das Leis Orgânicas que regulamentam o Ensino Profissional, o ensino agrícola com vistas a preparar o trabalhador da agricultura, passa a ser amparado pelo Decreto Lei 9.613, de 20/08/1946 (BRASIL, 1946b), que limita e impõe restrições aos estudantes dessa modalidade de ensino – entendam-se os mais pobres – que desejassem dar sequência aos estudos:

Artigo 14 – A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes: III – é assegurada ao portador de diploma, conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimento de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (SOARES, E., 2001, p.8).

A Constituição de 1946, praticamente, não menciona educação rural. Por sua vez, a Carta de 1967 preceituou e manteve na Emenda Constitucional de 1969, que as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecessem o ensino primário gratuito a seus empregados e a seus filhos. Na Constituição de 1988, ressaltou-se que a educação é direito de todos e dever do Estado, ficando entendida, assim, como direito público subjetivo, independentemente das pessoas residirem no campo ou na cidade, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer recanto do país.

Damasceno e Beserra (2004), ao elaborarem estado da arte⁴ sobre a educação rural, nas décadas de 1980 e 1990, apontam que um dos primeiros problemas com que se defrontam ao discutir e avaliar os estudos na área é o do próprio estatuto do termo rural. Para as autoras, a despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século passado que o problema da educação rural será enfrentado seriamente - o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente no momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

A primeira observação refere-se à quantidade de estudos produzidos na área e o seu lugar relativo em relação às outras áreas. A proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Considerando o número de instituições de ensino superior nas diversas regiões e o período de criação dos seus programas de pós-graduação, pode-se afirmar que a proporção de estudos na área de Educação Rural é maior no Sul e Nordeste. Tal fenômeno, provavelmente, está relacionado à importância das questões rurais nessas regiões, como esclarecem Damasceno e Beserra (2004).

Embora a pesquisa nos arquivos tenha evidenciado a pequena quantidade de fontes disponíveis, foi sendo construído o objeto da presente investigação: uma espécie de gênese dos discursos e propostas para a educação rural no Brasil ou, dito de outra forma, o modo como a educação rural constituiu um problema importante na educação brasileira.

As fontes documentais pesquisadas nortearam a análise do discurso oficial ou predominante sobre a educação rural e sua conformação no estado do Mato Grosso, cujo território rural compete em extensão com o território urbano e, hipoteticamente, deveria apresentar proposições mais qualificadas para a educação rural.

⁴ Pelo que me consta, até o momento, é o único trabalho no gênero.

Com esta intenção, na Seção 1, procura-se traçar a trajetória da escola primária rural no estado de Mato Grosso, mas também estabelecer as relações com o cenário estadual e nacional do período, dando enfoque às reformas da instrução pública, aos prédios escolares, à escola rural de Lagunita, ao alunado, entre outros elementos. De forma sintética, pode-se dizer que a escola rural, no estado e no país, só aparece como problema a partir da década de 1920. Nos discursos, encontra-se sua primeira defesa na Conferência da ABE, de 1927, quando se verificavam os primeiros levantes em defesa da superação dos quadros arcaicos e ultrapassados, nada modernos dessa escola. Entre outras questões, a preocupação com a modernização do país encontrava-se latente nas reivindicações e apontamentos que solicitavam uma ruptura com o modelo que relembresse a escola ultrapassada, não centrada, especialmente, na aprendizagem do alunado, com certeza uma amostra da situação econômica vigente.

Na Seção 2, entra-se nos anos de 1930, destacando-se o espaço escolar, o método, a construção da Noroeste do Brasil, o material escolar, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas conferências, enfocando a pequena expansão da escola rural em Mato Grosso, como também suas relações com o cenário estadual e nacional.

Por fim, na Seção 3 destaca-se o cenário nacional da Era Vargas e de mudanças no âmbito educacional, os interventores em Mato Grosso, a Marcha para o Oeste, a educação nas zonas rurais, as propostas das conferências da ABE, os clubes agrícolas dentre outros benefícios. Por outro lado, constata-se o aumento gradual das escolas rurais, imbricado esse aumento à expansão dos espaços agrícolas e da colonização de terras no estado.

1 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA EM MATO GROSSO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA (1889-1929)

Progresso e civilização são faces pretendidas pelos tempos modernos: portas de entrada para a sociedade brasileira na Primeira República, impregnando os discursos daqueles que olhavam e debatiam sobre o seu tempo, movidos pelo ideal de introduzir e consolidar valores norteadores de modelos externos de progresso, como os casos da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA), sempre em voga nas comparações de eruditos e reformadores no Brasil, como bem pontuou Valdemarin (2000) ao estudar os Pareceres de Rui Barbosa, referentes à Reforma da Instrução Pública, no século XIX.

Na presente seção, o cenário da instrução primária no estado de Mato Grosso é focalizado, dando-se ênfase a tópicos que provocaram alterações, nem sempre relevantes, na realidade escolar da época, como, por exemplo, legislação, métodos, material escolar, entre tantos outros fatores, presentes nas primeiras décadas da República. Embora o objeto da pesquisa seja a escola rural, entende-se que não há possibilidade de analisá-la desvinculada da escola primária urbana, distinção ainda inexistente. Durante longo período, vigorou uma concepção única da escola primária, envolvendo normas e regulamentos, pois propunha-se a escola primária sem que sua localização trouxesse alguma especificidade.

1.1 República Brasileira: aspectos políticos e econômicos

O lugar do Brasil, entre as nações mais avançadas, encontrava-se em questão nesse período. No centro dos discursos, havia posições centradas na necessidade da superação do arcaico em face da guinada promovida pela modernização do país, que deixaria de ser essencialmente agrícola, integrando-se aos modos de produção modernos. Demandava-se, assim, uma adequação de setores e classes sociais, anteriormente não contemplados com a incipiente escolarização no país, a uma nova realidade.

Estudiosos e pesquisadores nem sempre são consensuais sobre os fatores determinantes da ruptura política no final do século XIX, no Brasil. Há, entretanto, concordância em que setores militares, como os quadros do exército, tenham exercido papel decisivo na reorganização política do país.

O regime republicano promoveu transformações econômicas, sociais, políticas pouco consideráveis, não marcando, pois, o ingresso imediato do Brasil no concerto das nações civilizadas. A República não promoveu, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões seja religiosa, seja militar, nem tampouco o fim dos excessos cometidos pela Coroa ou, ainda, a solução para a insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura. Não foi também fruto de uma antiga e irremediável aspiração republicana, que se manifestara desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, seria a expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representavam.

A formação de uma classe média urbana, a partir da segunda metade do século XIX, significou uma das mudanças sociais decisivas para o fim do regime imperial. Incapaz de sozinha alterar a sociedade, a classe média nascente, na qual se somavam empregados e funcionários, configurou-se em torno da força militar do Exército, porta-voz dos ideais republicanos, segundo Costa (apud PATTO, 1999), tornando, assim, uma suposta identificação entre classe média e Exército plausível. Embora industriais e comerciantes ligados à classe média militar pudessem ter entre si discrepâncias de ideias e antagonismos, estavam ligados pelo mesmo imperativo de alteração dos quadros vigentes, como esclarece Fausto citado por Patto (1999, p.168):

Por sua vez, nem os militares que se aglutinaram em torno de Deodoro da Fonseca, nem os jovens oficiais que apoiaram Floriano Peixoto foram representantes dos interesses de uma classe social. Inspirados no Positivismo, os tenentes declararam-se soldados-cidadãos, rebelaram-se contra o governo federal e queriam salvar o país, pondo-o no rumo do progresso técnico e industrial. Fiéis à ideologia das Forças Armadas, queriam um Executivo forte, eram contrários à idéia de federação e não acreditavam que o liberalismo autêntico fosse o caminho para a recuperação do país. Faziam restrições às eleições diretas, ao sufrágio universal, insinuando a crença em uma via autoritária para a reforma do Estado e da sociedade.

A mudança no campo político foi, acima de tudo, resultante da cisão de elites que se configuraram no cenário social e político, ao longo do Segundo Reinado. As tensões que movimentaram o país em direção ao novo regime tiveram origem na quebra de unidade da classe dominante brasileira em razão de mudanças econômicas que ocorreram a partir de 1850 e resultaram no exercício cindido do poder econômico e do poder político. O conflito básico que trouxe o fim do período monárquico não se deu entre um Brasil moderno, progressista, desejoso de democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador,

regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império. Os grupos em confronto eram dois setores da classe que garantiram a sobrevivência do regime imperial: de um lado, as chamadas oligarquias tradicionais dos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café (monarquistas, escravistas, decadentes), apegadas a relações de trabalho e a formas de produção ultrapassadas, mas detentoras de poder político; de outro, as novas oligarquias dos fazendeiros do café do Oeste paulista que, embora ocupando lugar central na economia do país, não dispunham de poder político. De fato, o ambiente ao final do século XIX e início do XX, foi sem sombra de dúvida agitado, preenchido por revoltas, pequenas convulsões sociais⁵, permitindo compreender os desafios que se colocavam às lideranças de então:

Os primeiros anos da República foram conturbados política, econômica e socialmente. A Revolta da Armada, Canudos, o encilhamento, a Revolta da Vacina são alguns dos episódios históricos que marcam o período. Após esta fase, instituiu-se um *modus vivendi* que veio a ser chamado política dos governadores ou política do café com leite. Esta nova ordem produziu um afastamento entre os intelectuais e a política como na expressão de Euclides da Cunha ao dizer “essa não é a República dos meus sonhos”. (OLIVEIRA, L., 1997, p.188).

O regime republicano herdou da monarquia um grande desequilíbrio no balanço de pagamentos. Os gastos com as importações eram enormes. No final do século, as despesas com o desenvolvimento de atividades urbanas e industriais eram elevadas: expansão da rede ferroviária, a melhoria dos portos, a instalação de fábricas, tudo exigia mais e mais recursos. A abolição também representou aumento dos déficits do Tesouro Nacional, pois os fazendeiros – escravocratas ou não – precisavam de recursos, sobretudo para a remuneração da nova força de trabalho: os assalariados. Dessa forma:

A instauração da República Brasileira se deu no momento em que o país se inseria na divisão internacional do trabalho, o que lhe conferia a qualidade

⁵ A Revolta da Armada foi um movimento deflagrado por setores da Marinha brasileira, em 1893, contra o presidente da República, marechal Floriano Peixoto. O episódio expressou com clareza os interesses e as disputas políticas do início do período republicano. Para compreender melhor a Revolta da Armada, contudo, é preciso retroceder ao governo anterior, do marechal Deodoro da Fonseca, e aos conflitos que levaram à sua renúncia, em novembro de 1891, com apenas nove meses de governo constitucional. O encilhamento ocorreu durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca (1889-1891). O Ministro da Fazenda Rui Barbosa, na tentativa de estimular a industrialização do Brasil, adotou uma política baseada em créditos livres aos investimentos industriais garantidos pelas emissões monetárias. A chamada Revolta da Vacina ocorreu entre 10 e 16 de novembro de 1904 na cidade do Rio de Janeiro. O motivo que a desencadeou foi a campanha de vacinação obrigatória, imposta pelo governo federal, contra a varíola.

de país agroexportador. A monocultura cafeeira estava centrada nas regiões de São Paulo e Minas Gerais, e foram os latifundiários dessas regiões que, de modo geral, ficaram no poder depois do período de transição. Segundo alguns, a República Velha pode ser dividida em dois períodos: o primeiro período chamado República da Espada, de 1889 a 1894 e o segundo período chamado República Oligárquica que durou de 1895 a 1930. (SANTOS et al., 2008, p.3).

No primeiro período da República predominou o elemento militar e um grande receio da parte dos republicanos de uma restauração da Monarquia. No segundo período, predominaram os Presidentes dos Estados, na chamada Política dos Estados, comumente conhecida por política dos governadores, criada por Campos Salles⁶, e sustentada em sua base municipal por um tipo carismático, o "coronel".

Nas primeiras décadas republicanas, as relações de produção em vigor abrangiam várias formas de exploração do trabalho. No campo, vínculos empregatícios contaminados pela prática do favor prendiam empregados a patrões por dívidas muitas vezes impossíveis de saldar, configurando situações que beiravam a escravidão. Na cidade, o panorama não era diferente: uma massa de trabalhadores pobres acumulava-se no espaço urbano e vendia sua força de trabalho a preços que degradavam a vida, quando não a inviabilizavam, ou dedicava-se a outras ocupações, em nome da sobrevivência. Sem alternativas no mercado de trabalho, muitos ex-escravos e seus descendentes viviam em situação de desemprego crônico ou agregados a famílias ricas, para as quais exerciam extensas jornadas de trabalho doméstico não remunerado. Os imigrantes, por sua vez, lutavam contra as dores do desenraizamento, do preconceito e das duras condições de existência, resultantes das condições gerais do trabalho no país, quase equivalentes ao tratamento dado aos escravos. A ausência de leis que garantissem os direitos básicos dos trabalhadores sancionava não apenas uma jornada de trabalho fabril esgotante, que podia chegar a 17 horas ininterruptas, mas também a inexistência de férias e de repouso remunerado, salários baixos, e ainda situações piores no caso de mulheres e crianças que, em 1920, correspondiam a 43% dos trabalhadores industriais na cidade de São Paulo. Sem dúvida à referida década pertencem as mudanças no campo industrial e, conseqüentemente, trabalhistas:

⁶ Manuel Ferraz de Campos Salles (1841-1913) nasceu no dia 13 de fevereiro de 1841, em Campinas (SP). Em 1872, já era um dos grandes líderes da facção paulista republicana. Na Convenção de Itu (1873), defendeu a indenização dos proprietários de escravos na questão do abolicionismo. Em 1884, foi deputado em São Paulo e tomou uma atitude de neutralidade sem apoiar liberais nem conservadores. Foi Ministro da Justiça no governo de Deodoro da Fonseca, e, mais tarde, em 1898, foi eleito para a presidência da república. Dedicou-se basicamente aos problemas de ordem econômica, que não eram poucos no país, após sucessivas revoltas. Em viagem para a Europa, negociou o *funding-loan*, tratado assinado com banqueiros ingleses que marcou o início da sua política deflacionária. Com o objetivo de controlar a oposição, instalou a chamada Política dos Governadores, acordo entre governo e as principais oligarquias estaduais.

O período que segue à Primeira Guerra Mundial não apresentou modificações apenas no campo econômico. Também social e politicamente surgiram alterações no panorama nacional. Signatário do Tratado de Versailles, o Brasil comprometera-se no plano internacional a adotar uma legislação trabalhista que garantisse uma certa proteção aos trabalhadores em face da superexploração do empresariado. (SILVA, L., 1997, p.20).

O Brasil da Primeira República não foi plenamente industrial: segundo o Censo de 1920, 69.7% da população economicamente ativa dedicava-se à agricultura; 16.5% ao setor de serviços, e 13.8% à indústria, quadro que não se alterou significativamente até 1930. Mesmo assim, o crescimento da indústria nesse período não pode ser subestimado: fábricas de médio e de grande porte de fiação e tecelagem, de bebidas, de roupas, de sapatos e de alimentos, instaladas no Rio de Janeiro e em São Paulo desde o começo do século, empregavam um número crescente de operários e submetiam homens, mulheres e crianças a condições desumanas de trabalho, segundo os estudiosos Fausto e Pinheiro (apud PATTO, 1999, p.170).

Durante a Primeira República (1889-1930), a economia brasileira ainda se caracterizava pelo predomínio da atividade agroexportadora. O café, o açúcar, a borracha, o cacau e o fumo eram os principais geradores de divisas para o país. Já se registrava, entretanto, o funcionamento de diversas indústrias, inauguradas desde o final do século XIX. Diversos fatores explicam o nascimento da indústria no Brasil:

Um deles foi à formação de um capital inicial a partir do comércio exportador e da lavoura cafeeira. Ao aumentar a renda da população e a demanda de produtos de consumo não duráveis, a política de valorização do café também contribuiu para a expansão da atividade industrial. Outro elemento de estímulo para a indústria foi política de incentivo à imigração. Outro, ainda, foi a Primeira Guerra Mundial, que alterou o quadro das relações econômicas internacionais do Brasil. (FAUSTO, 2004, p 94).

O cultivo amplo e intenso do café promoveu pouco tempo após o fim da escravidão, a imigração como força a ser utilizada, como mão de obra assalariada no seu cultivo, em Minas Gerais, Rio de Janeiro, mas em especial no estado de São Paulo. Com a chegada dessas massas de europeus⁷ e de outros povos, houve modificação no cenário de várias regiões do país:

Constituição de um mercado de trabalho rural, com sobras para o futuro mercado de trabalho urbano; alteração da estrutura do consumo de massa – antes com forte influência da população escrava -, promovendo considerável

⁷ Embora Kreutz (2010) afirme que as primeiras levas de imigrantes, compostas por alemães, tenham chegado ao país em 1850, dirigindo-se ao Rio Grande do Sul.

aumento e diversificação das importações. Isto só foi possível pelo extraordinário aumento físico (e de valor) das exportações. Estes dois movimentos (mais o notável aumento das exportações nortistas de borracha) aumentaram consideravelmente a inserção brasileira no comércio mundial. (CANO, 1997, p.239).

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, o fluxo internacional de comércio sofreu uma drástica desaceleração. Aumentaram-se as dificuldades para a exportação do café brasileiro, que foram agravadas pela volumosa safra de 1917-18. Paralelamente, porém, o conflito mundial favoreceu o processo de industrialização do Brasil. A interrupção da entrada de capitais estrangeiros e a obrigação de honrar os compromissos da dívida externa minaram os estoques de divisas nacionais. Como consequência, foi necessário controlar as importações, já prejudicadas devido à guerra, e promover a produção nacional de artigos industrializados. Estima-se que a produção industrial brasileira cresceu a uma taxa anual de 8,5% durante os anos de conflito.

Ao mesmo tempo que incentivava o desenvolvimento, a guerra criava limites à expansão da indústria ao impedir a reposição e a manutenção de máquinas e equipamentos. O problema era que o Brasil continuava carente de uma indústria de base que incluísse a produção de aço, ferro e cimento.

Por meio de capitais gerados pela economia cafeeira, a indústria se desenvolveu, mesmo que lentamente, intensificando a vida urbana. No período da I Guerra Mundial (1914-18), no entanto, o número de indústrias aumentou, assim como a produtividade, num processo conhecido como substituição de importações, uma vez que as indústrias europeias e americanas concentraram-se na produção de guerra, forçando o Brasil a maior produção nas áreas têxtil e de alimentos.

O desenvolvimento da industrialização não foi simples e nem rápido. Muitas incompreensões e obstáculos tiveram que ser vencidos. Também não faltaram os mais variados elementos de apoio, desde a adoção de certas práticas favoráveis até o aparecimento de novos modelos de pensamento. Questão já antiga e ainda não superada – foi a do ruralismo. Em defesa da ‘natural’ civilização agrária, os interesses nela implicados se metamorfoseiam em diferentes formas de atuação e de pensamento, desde as de natureza técnico-cambismo, por exemplo – até os de natureza ideológica – por exemplo, a idéia de que a felicidade do homem brasileiro esteve ligada e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes. (NAGLE, 1976, p.15).

Assistiu-se nesse período ao aumento da produção industrial que trouxe consigo o crescimento da massa de trabalhadores urbanos. Mas o desenvolvimento industrial não

produziu a distribuição da riqueza, nem melhorias na vida dos trabalhadores urbanos, formados por migrantes que partiam do campo para as cidades. Pelo contrário, as condições de existência nos centros urbanos eram extremamente degradadas para a classe operária, com trabalhadores cumprindo uma carga horária excessiva em indústrias insalubres.

O país, na qualidade de integrante de antiga colônia de nação européia, fez parte do grupo de países de industrialização tardia. A história da industrialização no Brasil pode ser dividida em quatro períodos principais: o primeiro período, de 1500 a 1808; o segundo período, de 1808 a 1930, chamado de "Implantação"; o terceiro período, de 1930 a 1956, conhecido como fase da Revolução Industrial Brasileira, e, finalmente, o quarto período, após 1956, chamado internacionalização da economia brasileira (BRESCIANI, 2010). Totalmente imbricadas, indústria e cidade, retroalimentaram-se, induzindo-se mutuamente. Com a urbanização veio a industrialização e estimulou o desenvolvimento da cidade para que pudesse dinamizar seu mercado e negociar seus produtos ou serviços de forma eficiente. Ainda, segundo a historiadora, até o final do século XIX, as cidades brasileiras constituíam-se em meros centros comerciais e portuários que tinham como função principal a exportação dos produtos agrícolas para o mercado internacional. No século XX, entretanto, com o início da atividade industrial, as cidades brasileiras assumiram nova função: passaram a ser o centro produtor de capitais, o lugar da acumulação de mão de obra e da distribuição de mercadorias produzidas pelas indústrias. Com efeito, passaram a necessitar de infraestrutura que as capacitasse para atender a novas funções: meios de transporte, produção de energia, construção de moradias, sistemas de saneamento básicos, hospitais, escolas etc.

É nesse cenário que surgiu, como força política, o coronelismo (1895-1930), presente em toda a nação. O termo coronelismo possui significação histórica. Em 1831, durante o governo da Regência, foi fundada a Guarda Nacional, de inspiração francesa. Para ser integrante da Guarda Nacional era preciso possuir renda a fim de assumir os custos com os uniformes e as armas. O governo da Regência colocou, então, os postos militares à venda, permitindo aos proprietários e a seus parentes adquirirem títulos de tenente, capitão, major, tenente coronel, coronel da Guarda Nacional, apenas o posto de general foi mantido como prerrogativa do Exército.

Assim, com o tempo, o coronel passa automaticamente a ser visto como homem poderoso de quem todos os demais eram dependentes. Sendo originário ou não da Guarda Municipal, a procedência do coronel veio da qualidade de ser proprietário rural, responsável por um conjunto de trabalhadores que gravitavam em torno de suas terras. O *locus* preferencial de desenvolvimento do fenômeno abrange, municípios rurais, onde havia a

rarefação do poder público aliada à precariedade de vida, como fome, miséria e desinformação. Nesse ambiente, reinou o coronel que, ao distribuir mínimos benefícios, como a oferta de remédios ou o empréstimo de dinheiro, consegue arrebanhar os votos suficientes para se perpetuar no poder local, bem como para garantir a vitória do governo estadual que o apóia e faz vistas grossas para todo o seu desmando. A liderança do coronel, portanto, não provém diretamente de sua capacidade de perceber e suprir interesses genéricos locais, porque o coronelismo é, na realidade, a manifestação de um poder de origem privada que se origina na total submissão e dependência dos trabalhadores de terras em relação ao coronel. Por estarem submersos na miséria, os trabalhadores admiram-no, rotulando-o como homem rico, muito embora essa riqueza fosse relativa, mas os trabalhadores o viam dessa forma em comparação à sua pobreza.

O coronelismo caracterizava-se como prática política baseada na troca de favores, constituindo-se verdadeiro sistema. O Estado, de um lado, dispunha da nomeação dos cargos públicos, do erário e do controle da polícia, e, de outro lado, o coronel possuía a liderança em relação aos trabalhadores de sua circunscrição rural. Firmava-se um compromisso, visando ao fortalecimento político dos governadores e dos membros do pacto firmado, como também à manutenção do poder privado. Todos esses elementos coexistiram na medida em que não havia ainda no cenário institucional efetiva autonomia municipal.

No período, a Lei Orgânica Municipal⁸ era elaborada pelo Poder Legislativo Estadual, que cerceava de forma explícita o poder político local. Na presença do mencionado acordo com os coronéis, todavia, o governo estadual, em troca do apoio político, concedia autonomia extralegal que abrangia, entre outros fatores, o poder para a nomeação de cargos públicos, permitindo a indicação de pessoas, com as quais mantinha relações; o apoio da polícia estadual para a perseguição dos opositores do coronel; o poder de administração dos recursos financeiros do município. Os coronéis utilizavam-se de elementos coercitivos, como a ação de pistoleiros, geralmente capangas de sua confiança, ou grupo de jagunços dedicados ao ofício das armas, que viviam à sombra de sua autoridade. A estrutura agrária aliada à falta de autonomia municipal e ao regime representativo, cuja universalização fez surgir no cenário municipal um novo ator político com amplos poderes, isto é, o governador (LEAL, V., 1975).

⁸ Lei municipal correspondente, de uma forma local, a constituição federal e estadual. A Lei Orgânica oferece ao município instrumentos legais capazes de enfrentar as grandes transformações, proporcionar nova ordem ao desenvolvimento de todo o município. Sendo assim, a Lei Orgânica é o instrumento maior de um município, promulgada pela Câmara Municipal, que atende princípios estabelecidos na constituição federal e estadual.

1.2 O Coronelismo em Mato Grosso

Conforme aponta L. Alves (2009), a história de Mato Grosso⁹ está permeada de conflitos armados, prática muito comum já no regime imperial, que se mantiveram no regime republicano. Em 1834, o movimento nativista, conhecido como Rusga, caracterizou-se também como luta armada entre a facção tradicional e a elite emergente pelo controle do poder político mato-grossense. O fim da chamada rebelião cuiabana, com a prisão dos líderes nativistas, não acabou com o uso da violência para conquista de poder.

O advento da República, em 1889, também não modificou quase nada aquela situação. Ao contrário, o novo regime intensificou o clima de violência no estado, abrindo maior espaço à situação declarada do coronelismo.

No plano nacional, o coronelismo foi a base do sistema político vigente na Primeira República, fomentado pelo poder oligárquico cujo ápice encontra-se no estabelecimento da “Política de Governadores”:

A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs naturais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a “Política dos Governadores”. Assim os “homens mais importantes do lugar”, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos Governos Estaduais e Federal. (NAGLE, 1976, p.4, grifo do autor).

A chamada Política dos Estados foi assim designada pelo então Presidente Campos Salles. Baseada nos princípios cunhados na expressão “o que pensam os estados, pensa a União”, representava a aglutinação no plano nacional de forças e lideranças advindas do coronelismo regional:

A intrincada engenharia do pacto oligárquico que regeu a vida republicana nas primeiras três décadas do século XX tinha seu objetivo claramente formulado na frase do Presidente Campos Sales “é de lá (dos estados) que se governa a República por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da União [...]” Dispositivo de consolidação da ordem republicana, o pacto oligárquico havia neutralizado a força política das

⁹ E, por consequência, também em Mato Grosso do Sul.

populações urbanas, cuja presença fizera sentir no processo que culminaria com a proclamação da República. (CARVALHO, M., 2010, p.231).

Dessa forma, os governadores passaram a ser responsáveis diretos pela eleição dos Presidentes da República, sendo escolhidos por meio de convenções. Aos poucos a prática da “Política dos Estados” traduziu-se na alternância de políticos de Minas Gerais e São Paulo no poder. Tal fenômeno político será considerado como o mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República (NAGLE, 1976).

Os aspectos políticos na Primeira República em Mato Grosso foram similares ao da grande maioria dos estados, conforme a síntese:

O processo político em Mato Grosso, no início da Primeira República (1889-1930), não difere muito do que acontece nos demais estados da federação. Especialista no tema Edgard Carone chamou a atenção para a dispersão geográfica que levou ao nascimento de poderes locais na formação histórica brasileira. No começo da era republicana, os poderes locais parecem ter atingido seu ponto alto, como demonstra a hegemonia de certos grupos em diferentes estados. Segundo ele, o povoamento centralizado, aliado à formação da grande propriedade, permitiu o fortalecimento de um sistema baseado nos domínios familiares e sociais, que substituiu parcialmente o vácuo deixado pela ação pública. (BITTAR, 2009, p.81-82).

Com relação à dimensão política no estado, segundo Siqueira, Costa e Carvalho (1990), os coronéis dispunham de bases econômicas distintas, ora constituídas por patrimônio de largas faixas de terras, ou provindas do amplo comércio. Como ocorreu no restante do país, a ação dos coronéis era dominante fosse moral ou física, produzindo influência, concessão ou não de privilégios aos que com eles faziam fileiras. Dessa forma, encontravam-se presentes no meio urbano e rural, embora mais intensamente nesse último meio, e, assumindo inúmeras funções como a de empregador, protetor, compadre, festeiro, juiz, dentre outras funções. O fator que fornecia ampla base de influência e sustentáculo de sua ação, porém, foi inequivocamente o de aspecto financeiro:

A ascendência dos coronéis resultava da sua qualidade de proprietário rural. Uma vez que os trabalhadores de suas fazendas viviam em estado de extrema pobreza, ignorância e abandono, o coronel geralmente era visto como um benfeitor e é por essa razão que, em pelepas políticas, sempre exacerbadas em época de eleição, eles lutavam com o coronel e pelo coronel. Os votos de cabresto resultavam, em parte, dessa organização rural. O grau de dependência daí oriundo deve ser compreendido levando-se em conta que, para manter a sua liderança o coronel tinha necessidade de se apresentar como campeão de melhoramentos locais, senão para contentar os amigos, pelo menos para silenciar os adversários. Ele se tornara espécie de

“advogado de interesses locais”. Para entender também os confrontos armados que eclodem em tempos de eleição é preciso ter em mente que para o coronel, em política, “só há uma vergonha: perder”. (BITTAR, 2009, p.78, grifo do autor).

Em 1890, por exemplo, o General Antônio Maria Coelho, aliando-se ao Clube Militar Benjamin Constant, empreendeu uma luta aberta contra o coronelismo regional por meio do Partido Nacional, além de utilizar-se (no governo estadual) de todos os mecanismos de pressão política e da máquina administrativa do estado para coagir os partidários ou correligionários do Partido Republicano, na tentativa de enfraquecer a força política do Coronel Ponce, o qual, no entanto, agiu rápido. Ao lado de Antônio Azeredo e Joaquim Murtinho, forçou a deposição de Antônio Maria Coelho do governo de Mato Grosso pelo então Presidente do Brasil, Deodoro da Fonseca.

Em 1892, esse quadro inverteu-se. O governador deposto e seus aliados destituíram o Presidente eleito do estado, Manoel José Murtinho, o que levou o Coronel Ponce, à frente de 3.000 homens armados (Legião Patriótica Floriano Peixoto), a invadir Cuiabá e derrubar o governo instalado pelo grupo de Antônio Maria. Desse modo, em julho de 1892, Manoel Murtinho pôde retornar ao governo do Estado.

Sete anos depois do episódio, a pistola e a violência voltaram a ser apêndices da política mato-grossense. De um lado, o Coronel Ponce e seus aliados procurando, por meio de trincheiras, resistirem ao cerco a que eram submetidos; do outro lado, os Murtinhos e Totó Paes estreitavam ainda mais a pressão. Sangue, terror e pânico dominaram a Capital. No final do quinto dia de massacre das forças de Totó Paes, o grupo poncista foi destronado do controle político regional, passando, então, a governar o estado, Antônio Pedro Alves de Barros, um dos aliados de Totó Paes.

A partir de então, ocorreu uma série de violências contra os que se opunham à nova força política oligárquica no poder. A mais célebre e triste dessas contendas foi a chacina da Baía do Garcez, em 1901, que levou à morte 17 poncistas. Sucederam-se violências de toda ordem: fraudes eleitorais, compra de votos, perseguições, demissões de funcionários ligados à oposição, retaliações, espancamentos e assassinatos. Os membros do grupo que ascenderam às posições de mando intervinham continuamente nos arranjos político-partidários, não medindo as consequências de suas imposições. Por essa e outras razões, a oposição, liderada por Ponce, Pedro Celestino e os Murtinho, levantou-se contra o governo de Totó Paes. Este, sentindo-se pressionado, abandonou o Palácio do Governo e escondeu-se numa fábrica de pólvora, no Coxipó do Ouro. Descoberto, foi friamente assassinado. Com a morte de Totó

Paes, o grupo do Coronel Ponce voltou a controlar politicamente o estado. De todos esses entreveros e disputas, o que precisa ficar compreendido é que se tratavam de revoltas regionais, grupos em disputa pelo poder local em detrimento de seus supostos adversários, conforme é destacado a seguir:

Em um contexto em que o domínio político agrário se sobrepõe ao fenômeno urbano, as divergências são entre os próprios agrários e não entre estes e as representações urbanas. O que se percebe é que as dissensões refletem lutas pelo poder e não posições antagônicas entre as facções oligárquicas. Os atritos entre as lideranças territoriais levavam, muitas vezes, ao confronto armado. Em Mato Grosso, geralmente, os chefes dessas pejejas, em nome de uma causa restrita, mobilizavam forças em todo o estado com o intuito de derrubar o grupo dirigente, desencadeando imediata reação de forças contrárias em defesa do poder estabelecido. Foi assim em diversos movimentos denominados pelos seus próprios líderes de “revoluções”, que não passaram de choques armados entre grupos rivais pelo domínio do poder estadual. (BITTAR, 2009, p.83, grifo do autor).

Após a trégua, a chamada Paz Armada (1907-1916), ou seja, a violência como estratégia de obtenção e manutenção do poder, voltou a ser empreendida. Desta feita, governava Mato Grosso o General Caetano de Albuquerque. A violência ocorreu tanto no embate jurídico como na luta armada, que se manifestou de forma mais cruel e brutal. A Caetanada chegou ao seu final em 1917, com a intervenção do Presidente da República, Wenceslau Brás¹⁰. Mato Grosso passou, então, a ser administrado por um Interventor Federal. Registrou-se certa trégua: as pistolas e a violência foram substituídas por acordos políticos entre os líderes partidários. A eleição de Dom Aquino Corrêa, após ter sido o segundo interventor federal no período, foi fruto dessa suposta conciliação.

Apesar da conciliação, registravam-se retaliações e antigas perseguições políticas. As trincheiras, então, foram reconstruídas e as pistolas reapareceram. Desse modo, nas diversas regiões do estado, ocorreu a luta pelo poder de mando local (o conflito entre José Morbeck e Manoel Balbino de Carvalho no garimpo do Garças e do Araguaia pode ser citado como exemplo). Na esfera do governo estadual, os membros dos Partidos Conservador e Republicano mantinham vivas as velhas estratégias de ascensão ao poder. A partir de 1930,

¹⁰ Wenceslau Brás Pereira Gomes, 9º Presidente da República, governou o país no período de 1914 a 1918. Foi durante seu governo que entrou em vigor a legislação que passou a grafar Brasil, com “s”. O país entrou oficialmente na I Guerra Mundial, em 26/10/1917, pressionado pelas camadas populares que queriam uma espécie de vingança pelos ataques alemães aos brasileiros, ocorridos em 05/04, 20/05 e 23/10/1917, quando alemães lançaram torpedos de submarinos contra navios brasileiros, que navegavam na costa brasileira, deixando muitos militares mortos. O então presidente juntou-se à Tríplice Entente (EUA, Inglaterra e França), declarando guerra à Tríplice Aliança (Alemanha, Império Austro-Hungaro e Império Turco-Otomano).

porém, integrantes da política estadual foram aos poucos retirados do cenário político. Em seus lugares, assumem indivíduos que, embora naturais do estado e identificados com os grupos dominantes, não eram muito ligados às raízes partidárias. Esses personagens foram designados como interventores, nomeados pelo Governo Central. A partir de 1935, contudo, o sistema baseado na ação de interventores chegaria ao fim. O estado, portanto, passou a ser administrado por um governador eleito por constituintes estaduais em coligação partidária, envolvendo os partidos mais representativos na assembleia legislativa do Estado. Mário Corrêa, no entanto, não conseguiu manter, por muito tempo, a aliança que o elegera (ALVES, L., 2009).

Permeado por disputas e conflitos armados, o estado de Mato Grosso era detentor de grande extensão territorial, embora a densidade populacional fosse muito baixa em comparação a outros da Federação. Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao final do século XIX e primeira década do XX, revelam que o estado na época era a província menos ocupada demograficamente em todo país, com pouco mais de 185.000 habitantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 01- Densidade demográfica – Brasil – século XIX e XX

Diretora Geral de Estatística				
Estados	1872	1890	1900	1910
Alagoas	348.009	511.440	649.273	814.060
Amazonas	57.610	147.915	249.756	358.695
Bahia	1.379.616	1.919.802	2.117.956	1.631.989
Ceará	721.686	805.687	849.127	1.119.489
Distrito Federal	274.972	522.651	691.565	870.475
Espírito Santo	82.137	135.997	209.783	340.803
Goiás	160.395	227.572	255.284	407.405
Maranhão	360.640	430.854	499.308	185.882
Mato Grosso	60.417	92.827	118.025	185.882
Minas Gerais	2.102.689	3.184.099	3.594.471	4.479.689
Pará	275.237	328.455	445.356	783.845
Paraíba	376.226	457.232	490.784	604.985
Paraná	126.722	249.491	327.136	520.688
Pernambuco	841.539	1.030.224	1.178.150	1.570.183
Piauí	211.822	267.609	334.328	428.216
Rio de Janeiro	819.604	876.884	926.035	1.266.481
Rio Grande do Norte	233.979	268.273	274.317	398.644

Rio Grande do Sul	446.962	897.455	1.149.070	1.594.439
Santa Catarina	159.802	183.769	320.289	441.309
São Paulo	837.354	1.384.753	2.282.279	3.455.030
Sergipe	234.643	310.926	356.264	409.931
Território do Acre	-	-	-	74.484
Total	10.112.061	14.333.915	17.318.556	23.414.177

Fonte: IBGE (2010).

Além de ser o menos habitado no início do século, pode-se observar que a ocupação humana de Mato Grosso cresceu, mas de forma lenta, até aproximadamente 1940. Dois fatores contribuíram para a entrada de pequenas levas de migrantes no estado nas primeiras décadas: o primeiro, ligado ao cultivo e à extração da erva-mate no sul do território, atraindo gaúchos para trabalharem nos ervais nativos, explorados de forma absoluta pela Companhia Mate Laranjeira; o segundo, vinculado à chegada de paulistas, mas também de imigrantes japoneses, libaneses, movidos pela construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB), trecho entre Bauru (SP) e Campo Grande (MS), no período de 1905-1914, fato que influenciou a economia da região em razão da interligação entre os dois estados, facilitando o escoamento de produtos, em especial, de bovinos. Embora se registrem essas entradas, não houve crescimento vertiginoso no estado. Basta, para tanto, verificar-se que o número de municípios não ultrapassava a quantidade de vinte e seis em 1937, com uma média de 20.000 habitantes por cidade.



Mapa 01 – Municípios mato-grossenses
 Fonte: Gressler, Vasconcelos e Souza (2005, p.70).

Ao final do século XIX e início do século XX, a população do então estado de Mato Grosso era composta da seguinte forma: em 1890, 92.827 habitantes; em 1900, 118.025; em 1920, 246.612, e, em 1930, um total de 349.857 (BORGES, F., 2001). Por meio do mapa ilustrativo de parte do antigo território mato-grossense, pode-se compreender a situação do povoamento e a conseqüente criação de municípios. Embora não estejam todos os municípios inseridos no mapa referido, em todo o estado, havia até os anos de 1900 apenas oito (08) deles, como Cuiabá (fundada em 1719 e elevada a essa categoria no ano de 1818): Diamantino (1823), Corumbá (1850), Paranaíba (1857), Miranda (1857), Cáceres (1874) Nioaque (1890), Coxim (1898) e Campo Grande (1899).

1.3 Reformas, Decretos, Regulamentos

No cenário nacional e regional da Primeira República, a educação foi definida como valor fundamental para o indivíduo e sua vida em sociedade, assim como para o exercício de seus direitos essenciais. A República nasceu acompanhada da crença na necessidade de remodelar a ordem social, política e econômica e da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime e a alavanca na construção de um país moderno:

Políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da educação pública dos mais recônditos cantos do país voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação da educação pública, vista como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade, ressonâncias de um amplo projeto civilizador, de ordenação social, moralização dos costumes, de disciplinarização da classe trabalhadora e de inculcação de valores cívico-patrióticos. (SOUZA, R. F.; FARIA FILHO, 2006, p.29).

A nova escola primária da ação republicana foi, então, edificada sobre os escombros de antigas casas-escola, sobre os debates, as leis, as reformas, os projetos, as iniciativas e as políticas de institucionalização da escola concebida no tempo do Império. Com olhos críticos sobre o passado, os anos finais do século XIX releeram as escolas imperiais sob o signo do atraso, da precariedade, da escassez:

Precariedade dos edifícios escolares, alta seletividade do ensino primário, carência de mobiliário e material didático, falta de uniformidade e padrão do ensino, dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares, dificuldades de provimentos de professores nas escolas isoladas, baixos salários dos professores e precárias condições de trabalho. (SOUZA, R. F., 2008, p.124).

Mofadas estariam as ideias e práticas pedagógicas da escola do Império: a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos, entre outras práticas, e a má formação ou ausência de formação especializada do professor, o tradicionalismo do velho mestre-escola, faziam parte desse passado. Escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, impróprias, pobres, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades, comprometidos com a constituição do novo regime, seguirem seu caminho, produzindo outros marcos e lugares de memória para a educação republicana (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Pretendia-se, na época, reinventar e inaugurar novos tempos. No conjunto de ações e reformas nos diferentes estados, a reforma mencionada normalmente como mola mestra seria a reforma educacional paulista, conduzida por Caetano de Campos a partir de 1893, usualmente destacada em razão de seu papel modelar, inspirador de iniciativas educacionais noutras partes do país. Nessa reforma, assinalou-se a vinculação essencial entre a adoção de uma nova proposta para a escola primária e a preparação dos professores que nela iriam atuar. A implantação da Escola-Modelo na cidade de São Paulo assumiu uma importância central, constituindo-se em espaço de observação das práticas escolares que deveriam ser incorporadas por futuros mestres nas inúmeras escolas do estado. Um aspecto extremamente valorizado nesse projeto foi o da visibilidade, expressa no destaque assumido, na cena urbana paulista, pelo conjunto arquitetônico da Escola Normal Caetano de Campos e pela Escola-Modelo, cuja construção monumental localizou-se no espaço simbólico da Praça da República, no centro da capital do estado.

A escola primária experimental paulista afirmava-se, assim, como parâmetro para as escolas públicas republicanas, em sentido amplo, para a organização do universo escolar. O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como: a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa; o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros aspectos.

Reformas da instrução ou do campo educacional sempre ocorreram por meio de leis, decretos ou regulamentos. Historicamente, toda vez que se pensou em aprimorar a área da educação, o ponto de partida era: criar-se uma legislação. Tanto no setor regional, quanto nacional, antes que as práticas, os modelos pedagógicos, os materiais entre outros requisitos pudessem ser contemplados, mudava-se o corpo da lei.

No que concerne às reformas da instrução pública, compreendidas como necessidade imperiosa, Valdemarin (2000) destaca a sua existência já no século XIX. Por volta de 1870, em pleno declínio do regime imperial, a sociedade da época, reconhecendo a necessidade de aperfeiçoamento de setores como da mão de obra qualificada (preparar para o trabalho), por meio da instrução, promoveu debates e análises sobre a situação:

Nas últimas décadas do Império, a questão educacional é enfatizada nos discursos e debates políticos, em conferências e artigos de jornais, em relatórios oficiais que apresentam dados constrangedores sobre a situação do ensino nas províncias e nas metas programáticas de partidos políticos. Todas essas análises públicas apontam para a precariedade da situação educacional brasileira e para a necessidade de organização de um sistema escolar sem o qual o país não sairia do atraso em que se encontrava e não se igualaria às nações desenvolvidas. (VALDEMARIN, 2000, p.22-23).

Tal cenário favoreceu o surgimento de propostas reformistas na educação. Em 1879, o então ministro Carlos Leôncio de Carvalho¹¹, da pasta dos Negócios do Império, estabeleceu duas medidas que contemplaram o quadro de reformas da instrução pública. Primeiramente, o alvo foi o Colégio Pedro II, por meio do Decreto n. 6.884 de 20/04/1878, que reformou seu quadro curricular, estabelecendo matrículas parceladas, estudos assistemáticos entre outras mudanças. Um ano após, estabeleceu-se medida mais ampla e o Decreto n. 7.247, de 19/04/1879, abrangeu o ensino primário da Corte, e o ensino superior, no restante do país. Por ocorrer por meio de decreto, a reforma necessitou ser encaminhada à deliberação e à aprovação no Parlamento, antes de ser implantada na íntegra. Assim, formou-se uma comissão que emitiria pareceres, fornecendo subsídios para discussão e votação em plenário. O deputado Rui Barbosa foi escolhido entre seus pares para redação desses pareceres:

Na elaboração dos pareceres, Rui Barbosa comenta, interpreta e redefine o Decreto Leôncio de Carvalho e, ao final, apresenta um substitutivo, isto é, um projeto de reforma da instrução em todos os níveis. Porém, acima de tudo, os Pareceres constituem um diagnóstico da educação brasileira do tempo, apresentando dados numéricos oficiais a fim de expor documentalmente a gravidade da situação brasileira, gravidade essa que, por força dos dados apresentados, exige ação enérgica para sua modificação, já que a situação é sempre caracterizada como de atraso. (VALDEMARIN, 2000, p.24).

Rui Barbosa não somente diagnosticou a realidade da instrução pública brasileira, mas apresentou, em documentos, análises acerca da instrução pública europeia e norte-americana, consideradas por esse deputado como parâmetros e modelos a serem seguidos. Suas sugestões foram amplas e compostas por diretrizes envolvendo a organização do ensino, como cursos, composição de disciplinas, entre outras medidas.

¹¹ Carlos Leôncio de Carvalho, ministro e reformista antes mesmo de ocupar o cargo, exercia em São Paulo atuação política junto ao grupo republicano. Ainda em 1873, teria participado da fundação da Sociedade Propagadora de Instrução Popular, composta por liberais e republicanos. Tal associação desencadeará inúmeras atividades por meio de curso primário regular, aulas avulsas do curso secundário, palestras, biblioteca franqueada ao público em geral. Essa Sociedade é considerada como a responsável pelo surgimento do Liceu de Artes e Ofícios, visando à preparação para a agricultura, indústria e comércio, como esclarecem Hilsdorf (1986) e Moraes (1998), segundo Valdemarin (2000).

Muito mais do que questões educacionais, o que se encontrava em jogo nesse momento era o cenário político. As propostas de superação dos quadros negativos da instrução pública inseriam-se num contexto mais amplo, sendo a qualificação do cidadão para o exercício do voto o pano de fundo para os dilemas e embates das lideranças na Corte. A habilitação para esse exercício suscitou disputas e posicionamento antagônicos, mas ao final, com a promulgação da Lei Saraiva em 1881, garantiu-se a possibilidade de eleição de não católicos, além de se fixarem rendimentos mínimos para o exercício do voto e excluírem-se os analfabetos, as mulheres e os soldados. O analfabetismo, uma questão de grande monta, tornou-se um problema complexo, uma vez que seu quantitativo chegava a 80% na época.

De fato, o índice de analfabetos era alarmante e serviu como parâmetro e indicador da situação de escolarização dos brasileiros, como também do insucesso da instrução pública nessa tarefa. Diante dessa realidade, surgiram debates acerca da concessão do direito a voto, uma vez que a participação desses cidadãos seria decisiva na composição dos cargos do legislativo, tanto na Corte quanto nas províncias. Tal quadro só exemplificou uma situação, que já vinha sendo analisada como problema desde a chegada da família real em 1808, quando se concentrou a atenção no ensino superior, e, por consequência, no ensino secundário. Apesar do Ato Adicional de 1834, a realidade não se alterou, uma vez que as províncias de efetivo pouco tinham realizado nessa área. Grave, portanto, era a situação diagnosticada por todo o país. Alguns fatores contribuíram de forma decisiva para o cenário negativo, como a incapacidade na gestão da instrução, escassez de recursos financeiros, morosidade das iniciativas, entre outros fatores. Documentos do período atestam os argumentos elencados:

O Relatório de Paulino de Souza (1870) e Relatório da Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, realizado em 1883. Apesar dos debates travados e das iniciativas realizadas nos treze anos que os separam, a caracterização das “deploráveis condições do ensino brasileiro”, permanece inalterada: poucas escolas, poucos professores com habilitação, prédios alugados e insalubres, poucas bibliotecas, inexistência de escolas graduadas e métodos de ensino diferentes. (VALDEMARIN, 2000, p.56).

Na Reforma proposta por Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino constou com grande ênfase. Acreditava-se ser imprescindível à abertura de novos campos e de espaços de atuação na instrução pública. Na verdade, o que se pretendia era franquear o acesso da iniciativa privada na área, por meio da abertura de escolas, aulas avulsas, aplicação de métodos, sem autorização prévia, mas reservando o direito à inspeção para verificação das

“condições de moralidade e higiene”. Para o reformador, a liberdade de ensino era ponto crucial, como também consensual entre o pensamento vigente na época, uma vez que experiências de outras nações serviam como referência, como esclareceu Leôncio de Carvalho (1884 apud VALDEMARIN, 2000, p.66):

Nos Estados Unidos da América, a liberdade de ensino “encerra o segredo de prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo”. (VALDEMARIN, 2000, p.66)

Uma vez defendida e estabelecida a liberdade de ensino, considerou-se, como consequência dela, o fomento à abertura de locais para a instrução. Tal prescrição destinava-se ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos, por meio da instrução primária para meninos e meninas. Outra questão contemplada foi a das disciplinas, com ênfase para as Ciências (físicas, naturais e exatas), além da Geometria, do Desenho Linear, da Prática de Ofícios. A Reforma de Leôncio de Carvalho propunha, ainda, a criação dos Jardins de Infância, destinados às crianças de 3 a 7 anos em cada Distrito da Corte; bibliotecas e museus escolares, subvenção às escolas particulares, contratação de professores particulares que lecionassem em municípios sem escolas, como também previa a existência de escolas primárias anexas às Escolas Normais para “exercícios práticos”.

Um aspecto delicado da Reforma, para o contexto da época, dizia respeito à instrução religiosa ministrada nas escolas. O Decreto enfatizou a liberdade de crença, desobrigando os não católicos à frequência de tais aulas. A questão alterou ânimos, mas encontrava-se fundamentada no âmbito da liberdade de consciências. Essa medida ia ao encontro da liberdade preconizada no Decreto, que permitia a abertura de escolas pela iniciativa privada, que tanto poderia ser aproveitada por católicos, como por protestantes.

Outros artigos desse Decreto contemplavam também o ensino superior, estabelecendo que o acesso aos cursos poderia ser realizado por exames parcelados, descentralizando inclusive Bancas, antes instaladas somente no município da Corte. A inovação, ao que parece, trouxe mais malefícios do que benefícios:

O maior obstáculo à criação de uma estrutura escolar regular, oficial ou particular, é a existência desta forma de exames e, ao mantê-los, o Decreto não incide no meio mais eficaz de incentivar os estudos regulares e seriados, uma vez que há a possibilidade de fazê-los de forma parcelada e desordenada, mas com economia de tempo e dinheiro, podendo prestar exames também parcelados e conseguir rapidamente o ingresso no curso superior. Esse mecanismo obstrui a iniciativa oficial e particular na abertura

de cursos e reduz o programa ministrado aos pontos fixados pelas bancas examinadoras que se transformam, com o passar do tempo, num sistema fraudulento. (VALDEMARIN, 2000, p.73).

A Reforma, entretanto, recebeu críticas de lados em que se supunha haver apoio. O primeiro obstáculo era a dotação orçamentária, necessária para o amparo de muitos de seus artigos, assim o posicionamento do Legislativo deveria ser aguardado antes de qualquer despesa não prevista. Ainda no âmbito da oposição, cidadãos vinculados ao catolicismo sentiram que o Decreto tolhia direitos universais dos pais como, por exemplo, a educação dos próprios filhos, ao se estabelecer a obrigatoriedade da instrução religiosa; a co-educação, também prevista até os 10 anos, foi considerada como inaceitável. Liberais, por sua vez, entenderam a liberdade de ensino, como estímulo às escolas católicas, já que somente essas instituições estariam devidamente aparelhadas e com ampla possibilidade de crescimento, o que para esse grupo representava uma ameaça ao pensamento e à disseminação de novas doutrinas, contrárias à doutrina católica, hegemônica na época.

No Legislativo da Corte, constituiu-se comissão tendo em vista emissão de parecer sobre a proposta da Reforma. Dentre os integrantes encontrava-se Rui Barbosa, eleito relator. Nessa função, expediu amplo documento com dados e informações sobre a instrução brasileira da época. Em seus escritos propôs uma reforma sobre a Reforma, ou seja, a emissão de seus Pareceres suplanta a proposta original. O relator focalizou modelos externos, projetando-os como objetivos a serem alcançados:

Assumido como meta e modelo estrangeiro, a reforma educacional projetada por Rui Barbosa, implica a inserção do país no sistema capitalista, pois trata-se de reproduzir formas sociais criadas ao longo do desenvolvimento material das nações adiantadas que indicam o quanto se deve e pode-se avançar no aperfeiçoamento das instituições. É da comparação com as instituições já aperfeiçoadas que emerge a dimensão do atraso brasileiro, isto é, pelas diferenças em relação ao modelo adotado. (VALDEMARIN, 2000, p.87).

Com senso de análise apurado, o autor dos Pareceres aponta o crescimento da população em geral e compara-o com dados sobre o diagnóstico da instrução pública, apresentado por relatório do Ministério do Interior, discordando e, ao mesmo tempo, insistindo sobre a avaliação do crescimento - se é que existia - era desigual e muito insuficiente em comparação com dados demográficos. Para o relator, a instrução não deveria se restringir tão somente à construção de escolas.

Na Corte há prédios escolares suntuosos que produzem a ilusória impressão de investimento educacional, mas trata-se apenas de mau emprego do dinheiro público, pois as carteiras são inadequadas ao corpo, falta material de ensino, faltam professores bem formados¹².

O relator tinha convicção do aspecto inadiável da instrução no Brasil, para tanto, buscada comparações com outras nações européias e norte-americana, consideradas exemplares na condução do ensino e propiciadoras do progresso de seus países, mas, por outro lado, era um descrente na capacidade da iniciativa particular suprir parte dos problemas na área, como previa o Decreto de Leôncio de Carvalho. Rui Barbosa, pelo contrário, pensava que deveria haver um Estado atuante, capaz de favorecer a instrução aos cidadãos. Outro ponto do qual discordava tratava da obrigatoriedade da instrução, entendendo-a como necessária ao bem comum da nação, favorecendo o desabrochar de bens e riquezas comuns. Currículo, graus de ensino, métodos e outros temas da Reforma foram também avaliados nos seus Pareceres. Entre eles, o método mereceu do relator, cuidadoso estudo e vigorosa proposição, pois, acreditava que os conteúdos e, especialmente, a abordagem que se fazia dos conteúdos encontravam-se destoantes de processos modernos. O ensino, em sua opinião, deveria ser de acordo com o desenvolvimento da criança, por isso defendia o método intuitivo, muito em voga nos países em que buscou inspiração e orientação, como referencial adequado:

Em termos de concepção metodológica, Rui expressa uma síntese do pensamento pedagógico do século XIX, que tem no método de ensino intuitivo seu ponto central, utilizando-se de forma até certo ponto positiva, da situação de atraso do país, na medida em que pôde compendiar vários autores, buscando em cada um deles as contribuições teóricas mais significativas ao modelo de ensino e de sociedade que pretende ver realizados. (VALDEMARIN, 2000, p.126).

No método intuitivo, a experiência adquiria relevância considerável: o concreto, por meio de atividades práticas, viria sempre antes do abstrato. O trabalho com alunos, desde o Jardim de Infância, deveria envolver situações de interação, bem como aspectos lúdicos, jogos e brincadeiras, que serviriam de ponto de partida para uma aprendizagem mais dinâmica e real.

O ensino primário, segundo o método intuitivo, seria uma continuidade do Jardim, com duração de oito anos, estruturados em: dois anos para o ensino elementar, dois anos para

¹² Cf. VALDEMARIN, 2000, p. 90.

o ensino médio e quatro anos para o ensino superior. Com essa estrutura, pretendia-se uma ampliação inovadora deste grau de ensino com o objetivo de contemplar o desenvolvimento não só de crianças, mas também de jovens, uma vez que, até o momento, previam-se apenas quatro anos de ensino primário. Os programas e conteúdos propostos, nessa nova concepção, contemplavam ginástica, música, canto, desenho, língua materna, gramática, ciências físicas e naturais, história, geografia, entre outros conteúdos. Para o exercício da docência de ginástica, entretanto, seria necessário buscar no exterior profissionais para atuarem na área, uma vez que inexistiam no país (VALDEMARIN, 2000). A proposta visava ao aprofundamento do ensino com base em novos conteúdos, acompanhados, evidentemente, de novo método. O relator mostrou-se um entusiasta do método intuitivo, compreendendo ser a ferramenta ideal na aprendizagem das crianças brasileiras. O entendimento entre Leôncio de Carvalho e o autor dos Pareceres, entretanto, no que diz respeito às “Lições de Coisas”, não convergiam evidenciando o “impasse do liberalismo brasileiro”. O primeiro autor parece não tê-lo assimilado corretamente:

Leôncio de Carvalho que havia proposto a liberdade de frequência, coloca-se aqui contra o método intuitivo pois sua prescrição de aprendizagem por meio de diálogos e de raciocínio autônomo, ou seja, liberdade de pensamento, desde a primeira fase da escolarização parece lhe conter os germes da anarquia e do despotismo. Mas curiosa ainda é sua proposição de aplicação das lições de coisas, quando as crianças já estiverem cansadas e sem condições de enxergar claramente porque todo o conteúdo proposto por Calkins e adotado por Rui Barbosa, consiste justamente na observação clara e distinta de objetos, com suas formas e cores, percepção esta no mínimo dificultada pela fadiga e ausência de luz. Infelizmente para Rui Barbosa e talvez para a educação brasileira, a prática escolar adota a concepção de Leôncio de Carvalho, sobre lições de coisas, reduzindo um método geral de ensino a um conteúdo escolar. (VALDEMARIN, 2000, p.155).

As duas propostas de reforma da instrução pública no Império diferiam, grosso modo, em muitos pontos. A questão não era tão somente uma disputa de pontos de vista entre os dois reformadores. Muito mais do que isso, havia um contexto social complexo, que não poderia ser desconsiderado:

O projeto elaborado por Rui Barbosa tem por objetivo a superação do atraso, mas o estágio brasileiro caracteriza-se pelo atraso não apenas educacional. O processo produtivo é assentado na mão de obra escrava, não existe o ramo terciário de prestação de serviços especializados, a elite econômica liga-se ao capital externo como produtora de matérias primas. As instituições políticas são um espelho desse atraso e, como tal, incapazes de projetar uma nação organizada sob outras regras. (VALDEMARIN, 2000, p.116).

A análise realizada e a proposta formulada por Rui Barbosa, por meio de seus Pareceres, para a instrução pública de então, em síntese, encontravam-se permeadas por uma visão de sociedade e do meio educacional que ainda não tinham sido concretizadas no Brasil. Como se afirmou, o autor percebendo “as mudanças sociais em curso na sociedade brasileira”, principalmente aquelas ligadas ao trabalho (mão-de-obra) e ao regime político, idealizou uma escola laica, formando cidadãos com base na nacionalidade, além de conceber o Estado como principal articulador e proponente de mudanças e renovações necessárias. Para tanto, buscava modelos em sociedades e sistemas de ensino em plena vigência na Europa e Estados Unidos, adaptando-os para a realidade brasileira, por meio da proposta de “programas, métodos e graus de ensino”, como se vê:

Rui Barbosa expressa nos Pareceres uma interpretação das idéias liberais, uma possibilidade de definição dos princípios reguladores do sistema capitalista. E, condicionado pela inexistência de classes sociais organizadas, atribui ao Estado o papel de gestor das transformações. O Estado por ele descrito, contudo, é menos do que uma abstração, é uma ficção. Ora, toda a exposição contida nos Pareceres tem como premissa a possibilidade de existência de uma instância política que congregue o conjunto dos cidadãos, atuando e dirigindo os negócios públicos em nome e em benefício desta coletividade, isto é, agindo no sentido do bem comum. (VALDEMARIN, 2000, p.182).

Infelizmente, os Pareceres de Rui Babosa nunca chegaram a ser debatidos e votados no Parlamento da Corte. O seu diagnóstico da realidade educacional de então e as diretrizes apontadas, por certo, irão, após a mudança para o regime republicano, exercer influência nos esforços da reforma no ensino, tendo em vista a alteração do cenário com a criação de escolas com classes distintas, a adoção do método intuitivo entre outras mudanças.

Em pleno regime republicano, a primeira medida legal no sentido de reforma da instrução pública ocorreu em 1890, por iniciativa de Benjamim Constant, chefe do Ministério da Instrução Pública¹³. Essa reforma contemplava toda a instrução, envolvendo ensino superior, técnico, primário, embasada por princípios liberais: gratuidade do ensino, educação laica e liberdade do ensino¹⁴. “É obvio que por sua importância, pela situação histórica e conjuntural, esta reforma será considerada modelar para o país e referência constante para as reformas estaduais ocorridas”, como esclarece Cury (1991 apud JACOMELLI, 1998, p.32).

¹³ O Ministério teve curta duração, sendo extinto em 1892, quando a Instrução Pública passou a compor o Ministério do Interior e Justiça (AZEVEDO, 1963).

¹⁴ Azevedo (1963, p.614) classifica a Reforma como “[...] repercussão das idéias positivistas... ainda que superficiais e passageiras”.

A Constituição de 1891, por sua vez, facultou atribuições aos estados brasileiros para que organizassem seus sistemas educacionais dentro das normas constitucionais previstas, cabendo à União poderes específicos para legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre o ensino superior. Ao Congresso foi atribuída a criação de instituições de ensino secundário nas esferas estaduais e também a competência de prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Apesar de possibilidades serem franqueadas aos diversos sistemas nos estados do país, não se pode desconsiderar que a instrução pública obteve em cada um deles avanços e trajetórias distintos, tendo em vista as diferenças de âmbito social, sobretudo, aquelas de aspecto financeiro. A densidade populacional, a extensão geográfica, a presença ou não de comércio, a agricultura, a indústria entre outros fatores determinaram, em cada município, a menor ou maior intensidade do progresso e a ampliação da instrução pública.

Em Mato Grosso, o Regulamento do Ensino Primário (1889), primeiro da Era Republicana, revelava aspecto saneador como tentativa de conceder novo perfil à instrução. Dentre seus artigos, merece destaque o 2º artigo que classificava as escolas em três tipos: as escolas de 3ª classe, localizadas na Capital “havendo para cada sexo quantas forem necessárias”; as escolas de 2ª classe com funcionamento em vilas ou cidades do interior “que fossem sede de comarca”, sendo uma para cada sexo; e, finalmente, as escolas de 1ª classe, localizadas em locais ermos e isolados, “só podendo haver uma em cada localidade... mas se ministrará o ensino conjuntamente”. A tipologia das escolas, denominando-as diferentemente de acordo com a localização, admitia a não igualdade de condições materiais e regulamentares.

No documento referido, nas sessões masculinas das escolas de 3ª e 2ª classes, enfatizou-se a preferência por professoras para as escolas de 1ª classe: “a ellas, porem, será exclusivamente concedida a regência... salvo impedimento absoluto”. Outro fator que chama atenção nesse documento é a imposição de um contingente mínimo de vinte (20) alunos para o funcionamento legal das escolas localizadas em vilas e povoados. Tal requisito impunha restrições ao funcionamento das escolas isoladas, uma vez que, como já se mencionou anteriormente, o estado do Mato Grosso encontrava-se com baixa densidade demográfica. A prescrição do mínimo de alunos para seu funcionamento limitava praticamente a existência de escolas dessa natureza nas sedes dos distritos e vilas de então, tornando praticamente impossível sua existência no meio rural.

Não se pode desconsiderar que a primeira regulamentação da Instrução Pública, datada de 1889 em Mato Grosso, visava muito mais a marcar o antes e o depois no novo período

político, do que reformar e modificar a situação drástica em que se encontrava o ensino, em estado de abandono e composto por número reduzidíssimo de alunos, de escolas e de professores, existente nas poucas cidades e lugarejos do estado naquela época.

O novo Regulamento de 1896 foi considerado um pouco mais avançado e amplo do que o anterior. Não se tratava mais de legislação pensada e criada às pressas, mas uma normatização mais ampla para o que viria a ser a instrução. Nesse regulamento, a instrução passou a ser estruturada como ensino primário e secundário. O primeiro passando a ser composto por escola elementar de 1º grau e por escola complementar de 2º grau. Dessa forma, alterou-se a classificação das escolas, não mais consideradas como de 1ª, 2ª e 3ª classes, conforme Regulamento anterior. O estado, à época, tornou a escola elementar obrigatória para as crianças de sete a dez anos de idade, recomendando que unidades dessa escola deveriam ser implantadas onde houvesse crianças, cidades, vilas, freguesias e povoados do interior. Uma vez que havia a obrigatoriedade, foram impostas multas a pais e aos responsáveis que deixassem de enviar as crianças às escolas.

A baixa frequência às escolas tornou a assiduidade das crianças uma preocupação pública a ponto de constarem-se multas aos genitores e responsáveis na legislação estadual. Ao final do século XIX, em pleno regime republicano, o quantitativo de alunos era reduzido nas escolas urbanas mato-grossenses, como revela a presença dessa regulamentação no corpo da lei. Diferentemente dessa realidade, em São Paulo, ao menos nos centros urbanos, havia superlotação de crianças, com uma média de 60, 70 e até 80 alunos por sala, embora, nesse mesmo estado, as escolas da zona rural e de vilarejos convivessem com salas vazias, frequência exígua, passando pelo “perigo iminente de fechamento da escola” (SOUZA, R. F., 2009, p.34). Subjacente a esse contexto, encontrava-se a questão das finanças públicas destinadas à área. Não é por acaso, então, que o tema da frequência transparece em documentos oficiais, afinal:

A regulamentação e controle sobre a frequência de alunos e professores foram intensas na escola oitocentista. Desde o início do século, os professores foram obrigados a emitir mapas semestrais atestando a matrícula e comparecimento dos alunos, e cabia ao serviço de inspeção atestar mensalmente a frequência do professor, requisito para recebimento de salário. Nessa rede de vigilância, a frequência se tornou alvo de preocupação permanente de professores, dos responsáveis pela instrução pública e dos políticos que expressavam diferentes posições na forma de interpretar o problema: desleixo dos professores, falta de interesse da população pela escola, descaso dos poderes públicos pela educação do povo. (SOUZA, R. F., 2009, p.34).

Assim, uma série de punições e advertências foram previstas em casos de crianças sem vínculo com a escola, não restando, em tese, outra atitude senão a da escolarização. Nem mesmo a pobreza seria desculpa ou motivo digno de ser perdoado:

A indigência de pais ou tutores não é escusa legítima para deixarem de mandar seus filhos ou tutelados à escola. O Estado, na medida dos recursos a esse fim destinados no orçamento, auxiliará os alunos pobres com todo o necessário para a freqüentarem, não sendo porém, em caso algum a falta desse auxílio motivo suficiente para isentar os pais e tutores das multas em que incorrerem.¹⁵

Não deixa de ser bastante dúbio o artigo mencionado. As famílias pobres eram obrigadas a encaminharem seus filhos à escola. O Regulamento era incisivo na questão, em se tratando principalmente de meninos. É bastante duvidoso, entretanto, que tal imposição tenha se concretizado. Há que se considerar a questão das distâncias a serem percorridas para que as crianças chegassem à escola. Mato Grosso foi por muito tempo isolado do resto do país, possuindo localidades distantes uma das outras, tanto que as visitas de autoridades políticas e administrativas eram escassas, quando não raras. Grande parte do fluxo de idas e vindas restringia-se às proximidades de Cuiabá. Uma exceção era o caso de Corumbá em virtude de sua ligação via fluvial com a Capital, ocorrendo, dessa forma, um contato menos exíguo com outras regiões.

Ao final da primeira década da República, Mato Grosso encontrava-se em relativa estabilidade política e econômica, dada às interrupções das constantes ações armadas dos coronéis, mas também devido à exportação considerável de itens como a erva-mate, borracha, gado, dentre outros produtos, favorecendo, naquele período, uma situação financeira positiva a investimentos e a reformas de caráter geral e específico, como foi o caso da Instrução Pública. A respeito da reformulação da educação, ocorrida em Mato Grosso e também as que seriam implantadas noutros estados, admite-se a influência direta e indiretamente da Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892 (JACOMELLI, 1998).

A terceira normatização da instrução pública no estado ocorreu com o chamado Regulamento de 1910, aprovado por meio do Decreto n. 265, datado de 22 de outubro de 1910, composto por 215 artigos, que visou, sobretudo, a promover uma reforma do ensino público, adequando-o, de certa forma, ao projeto modernizador republicano.

¹⁵ Cf. Art. 7º - Decreto n.68 (MATO GROSSO, 1896b).



Figura 01 - Capa do Regulamento da Instrução Pública de 1910

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Considerado um marco histórico na educação no estado, por conter em seu bojo inovações e destaques, que a princípio, visavam a propiciar ao ensino público mato-grossense uma guinada de âmbito qualitativo, o Regulamento referido virava uma página da história, ao realizar uma espécie de reviravolta na realidade educacional de então (AMÂNCIO, 2008). Mas, para alguns estudiosos do tema, houve certa reedição da reforma anterior (1896), conforme enfatiza-se:

A análise do Regulamento da Instrução Pública Primária mato-grossense de 1910 evidenciou que a sua redação, aí incluindo títulos, artigos etc, é praticamente uma cópia fiel, salvo algumas pequenas adaptações, do que foi estipulado pelo Regulamento de 1896. O que marcou como inovação significativa em 1910, foi a parte referente à Criação dos Grupos Escolares e a criação da Escola Normal. Também o Ensino Primário foi subdividido em dois níveis: 1º e 2º graus. (JACOMELLI, 1998, p.132).

Polêmicas e controvérsias à parte, não há como deixar de admitir o avanço, o esforço no sentido de implementar mudanças na instrução mato-grossense. Denúncias e apontamentos dos graves problemas educacionais eram constantes na voz de diretores de escolas e de presidentes do estado por meio dos relatórios e mensagens em décadas anteriores. Assim, uma série de medidas, decorrentes especialmente da nova legislação, passou a compor o novo cenário no estado, certamente como desejo de se superar o anacronismo da situação:

Importa considerar que a maioria das mudanças ocorridas no setor educacional, tanto em Mato Grosso quanto no Brasil, de um modo geral expressaram tentativas de adequação do ensino às situações emergentes, especialmente em virtude das mudanças político-econômicas que se processaram. (ALVES, G., 1985, p.19).

O discurso a favor da regulamentação da instrução pública, por meio de legislação, fora poderoso instrumento ativador do imaginário e das representações¹⁶. Recurso habilmente utilizado por líderes e administradores, como alavanca para produzir legitimidade de suas ações e deliberações. Mas, em Mato Grosso, os presidentes seguiam os moldes das lideranças paulistas, e, possivelmente, acreditavam na modernização por meio da instrução. Dessa forma:

Além da construção de estradas e, especialmente, estradas de ferro, outro fator preponderante na modernização do país era a alfabetização da população. Nesse contexto, o Brasil acelerou sua corrida rumo às nações mais desenvolvidas, através de projetos que enfatizavam a educação como um dos pilares fundamentais para o progresso. Segundo discursos do Presidente de Mato Grosso, Pedro Celestino, em 1911, esse progresso significava, em última instância, extensão da escolaridade a toda população, o que propiciaria aumento na produtividade, aceleração no processo de urbanização e elevação do número de alfabetizados. (ALVES, G., 1985, p.21).

O Brasil do século XIX, escravista, pouco urbano e industrializado, transformou-se no início do século XX, em especial nos grandes centros como São Paulo e a Capital Federal (Rio de Janeiro). As primeiras décadas republicanas foram marcadas pela presença maciça de novos elementos sociais no cenário brasileiro. Os imigrantes chegaram compostos por grupos, principalmente por meio de navios provindos da Ásia e da Europa, prenhes de braços para o trabalho, utilizados na lavoura, inicialmente. Aos poucos, vão dando uma nova configuração urbana aos povoados, vilas e cidades existentes, que, por sua vez, enriquecidas com a presença desses pequenos comerciantes e artesãos, fomentaram a existência de novos segmentos sociais. Assim, o domínio da leitura e da escrita pela população fez parte das representações e do imaginário, em razão de serem componentes inequívocos da participação política, por meio do voto. Em Mato Grosso, o comércio do açúcar como de outros itens, como mineração, erva-mate, poaia, agropecuária, fomentaram atividades do meio urbano, e, nessa conjuntura, surgiram as chamadas Casas Comerciais:

¹⁶ Para Chartier (1990), as representações são práticas culturais; formas de pensar a realidade e construí-la.

Exerciam monopólio de comércio de importação, controlavam boa parte do comércio de exportação e navegação; dispunham de secções bancárias, que além de empreenderem operações próprias, funcionavam como intermediárias de bancos nacionais e estrangeiros; representavam companhias seguradoras, incorporavam indústrias e apropriavam-se de terras para explorar a pecuária, a agricultura e a extração de produtos vegetais e naturais. (ALVES, G., 1985, p.37).

Houve, portanto, ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, alterações significativas que ilustram a dinâmica social do período no estado. Siqueira (2000, p.62), ao comentar a respeito da população mato-grossense nesse período, apresenta dados bastante norteadores para a compreensão da realidade urbana do estado, afirmando que o Censo Nacional de 1890 registrou as profissões:

Tabela 02 – Profissões em 1890 – Mato Grosso

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Lavradores	875	Cônego	05
Negociantes	615	Engenheiros civis	03
Empregados públicos	215	Diaconos	03
Oficiais do Exército	160	Engenheiros militares	02
Juiz de Direito	15	Chefe de Polícia	01
Juiz Municipal	07	Juiz de Casamentos	01
Advogado provisionado	07	Auditor de Guerra	01
Promotor Público	06	Advogado formado	01
Médicos	06	Farmacêutico	01
Presbíteros/padres	06	Bispo	01
Desembargador	05	-	-

Fonte: Siqueira (2000, p.62).

No que tange a Mato Grosso, o ensino até 1910 era baseado na memorização, sendo constantes os castigos corporais como punição por não aprendizagem, embora tais medidas chamadas disciplinares estivessem vedadas desde o regulamento de 1896. A partir de 1910, houve inovações visando a uma guinada ao progresso por meio da instrução. Métodos mais modernos foram preconizados como eficazes, utilizando-se de recursos de aprendizagem que partissem do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. Crianças e jovens deveriam tornar-se o centro do fazer pedagógico, cabendo ao professor o estímulo de forma mais prática e prazerosa possível. Palmatórias deveriam ser abolidas e em seu lugar inseridas penalidades disciplinares, como repreensão em particular, repreensão perante a escola,

privação de bilhetes de satisfação, retenção com trabalho de estudo, suspensão por trinta dias, exclusão por um ano letivo e, por fim, em definitivo da escola.

Como complemento dos novos recursos pedagógicos, o governo do estado chegou a importar conjuntos de mobiliário e outros itens dos Estados Unidos da América (EUA) para equipar, em especial, as novas instituições, nesse caso, os grupos escolares conforme se constata na Mensagem a seguir do Governador Joaquim A. C. Marques:

Autorizei o Sr. Diretor da Instrução Pública a mandar vir daquele paiz 200 carteiras duplas no. 03; 200 de no. 05 e 200 individuais, ao todo 850, para uma lotação de 1520 alunos e mais 40 armários no. 03; 40 mesas no. 101; 15 mesas no. 04; 15 dúzias de cadeiras no. 22; 6 mobílias completas para sala; 10 lavatórios completos; 40 relógios de parede; 02 mesas elásticas e 12 cadeiras no. 12. (MATO GROSSO, 1912, p.18).

Evidentemente, há que se suspeitar sobre a quantidade de tais itens. A importação desse mobiliário pareceu insuficiente para todas as escolas da instrução pública, fossem elas isoladas ou não, tal medida ilustra a gama de interesse de autoridades administrativas em aparelhar as escolas, em particular, a dos poucos centros urbanos existentes. A presença de novos recursos no interior da escola fazia parte da mentalidade do avanço na instrução e da ruptura com o antigo sistema.

Como é de fácil apreensão, a reforma no ensino teve gênese noutros movimentos de âmbito nacional, desencadeados por lideranças e professores, normalmente paulistas, visando a adequações de aspectos inclusive de ordem econômica, como esclarece Reis Neto (1981) citado por G. Alves (1985, p.27):

Outro aspecto a se considerar é que a Reforma de 1910 teve como modelo a reforma empreendida por Caetano de Campos por volta de 1893, sendo que esta, por sua vez, inspirava-se nas instituições de ensino das nações mais desenvolvidas do mundo. Isso provocava sérias dificuldades na implantação das novas medidas pois, enquanto nos países desenvolvidos o capitalismo se encontrava na fase industrial, no Brasil a economia se baseava em atividades rurais e comerciais. Em algumas regiões como em São Paulo, embora de modo incipiente, a acumulação de capital se iniciava e as inovações aos poucos iam encontrando suporte econômico para se concretizar. As demais regiões ficavam à margem do processo de modernização e fechavam-se cada vez mais no seu atraso.

A partir do Regulamento de 1910, desencadeou-se a criação e a instalação dos chamados Grupos Escolares – cuja implantação remonta à Lei n. 508 de 1908¹⁷, que criou os

¹⁷ Cf. MATO GROSSO, 1908.

Grupos Escolares na Capital e na cidade de Corumbá – cuja diretriz e modelo foram similares aos implantados no estado de São Paulo (a partir de 1890). Dessa forma, providenciou-se a vinda e contratação de normalistas paulistas para dirigi-los e colaborarem com o ensino mato-grossense, como foi o caso dos professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Esses profissionais criaram raízes em Mato Grosso, constituindo família e atuando intensamente na instrução pública mato-grossense. Ambos tornaram-se articulistas de jornais da época (*A Cruz*, *O Debate* e *A Reação*), além disso, o primeiro chegou a exercer a função de advogado, e o segundo, o papel de escritor com obra inclusive utilizada nas escolas do estado. Entretanto essas personagens conquistaram desafetos, especialmente por causa de embates com setores mais conservadores e católicos de Cuiabá, ao defenderem arduamente um ensino leigo. A contratação de normalistas como professores e colaboradores de reformas em outros estados do país era prática, até certo ponto comum, como se pode confirmar a seguir:

Vale ressaltar que, na Primeira República, viagens de estudo e empréstimo de técnicos paulistas para a remodelação escolar de outros estados eram comuns, tendo em vista que da conjunção Escola Normal, Grupo Escolar e “método intuitivo”, resultou o modelo escolar que foi exportado para os outros estados do país. (CARVALHO, M., 2010, p.226, grifo do autor).

Cuiabá, no começo do século e no momento de chegada dos jovens normalistas paulistas - Kuhlmann e Mello-, era uma cidade bem pacata, com casas de adobe, grande parte caiada de branco, bondes puxados a burro e lamparinas de querosene, pintando um quadro bucólico de cidade de interior, bem diferente daquela de origem dos professores, São Paulo. A cidade, formada irregularmente, segundo as necessidades e os caprichos dos antigos mineiros, era dividida em dois distritos e contava com 24 ruas, 1 praça e 28 travessas, sendo a rua Barão de Melgaço a mais extensa, com quase três quilômetros. Existiam alguns edifícios públicos e particulares de feição moderna, dois elegantes jardins, uma linha de transways (bonde puxado a burro) com o ramal para o Matadouro e outro mais de um quilômetro para a fábrica de cerveja (SÁ, E., 2009).

Logo que chegaram à capital, Kuhlmann e Mello fizeram visitas às escolas para diagnosticar a condição do atraso da instrução em Mato Grosso, a ponto de afirmarem que “nada havia que aproveitasse - tudo estava por fazer”. Tais declarações, certamente, fruto da observação das aulas na Escola Modelo que funcionava anexa à Escola Normal, na Capital. A falta de prática pedagógica nos demais modelos escolares (escolas isoladas e reunidas) tornava a observação um pouco tendenciosa, reducionista, mesmo assim com certa proximidade da realidade daquela época.

Idealistas que eram os educadores paulistas tinham a convicção de que a instrução era o “[...] alicerce fundamental de tudo, eis a primeira pedra da organização pacífico-industrial, eis o elo supremo que une a Família, a Pátria e a Humanidade na suprema idealização da Fraternidade Universal”, conforme comenta Kuhlmann (1914 apud SÁ, E., 2009, p.569). Como republicano, o normalista paulista acreditava no poder da educação para transformar os indivíduos e a sociedade. Sendo assim, a escola primária era concebida como um local indicado para operar a regeneração moral e formar cidadãos. Para os intelectuais liberais, a atividade de ensino representava uma ação civilizadora, uma vez que, ao se erradicar a ignorância, introduzir-se-ia o povo no mundo do conhecimento, das luzes, da capacidade de atuar ativamente na sociedade, na produção de riquezas e na vida política. Nenhum progresso social seria possível sem a difusão do ensino. Nesse sentido, Kuhlmann ressaltou a importância e a inter-relação existente entre os saberes estudados nos grupos escolares, organizados de forma coerente, por meio do método intuitivo, e voltados para o mesmo objetivo: a formação moral dos futuros cidadãos:

É na escola que os futuros cidadãos aprendem lógica na matemática, observação na astronomia, experimentação na física, nomenclatura na química, comparação taxonômica na biologia, filiação histórica na sociologia e construção na moral. Sem lógica não há observação, sem observação não pode haver nomenclatura, sem nomenclatura não há comparação, sem comparação não há filiação histórica, sem filiação histórica não há construção. Assim também, sem matemática não há astronomia, sem astronomia não há física, sem física não há química, sem química não há biologia, sem biologia não há sociologia, nem política, portanto, sem sociologia não há moral. E sem moral, preclaros cidadãos, não pode haver Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Não pode haver Ordem nem Progresso, não pode haver civismo, não pode haver cousa¹⁸ alguma! (KUHLMANN 1914 apud SÁ, E., 2009, p.570).

Os normalistas paulistas planejaram alguns “horários especiais”, com os saberes distribuídos ao longo de todos os anos e encaminharam para serem aprovados pelo vice-presidente do estado. Esclareceram que os horários foram planejados a lume do que estava acontecendo em São Paulo, tendo o objetivo de tornar frequente e direta a relação entre mestres e alunos e distribuir os trabalhos de forma tal que os alunos estivessem constantemente ocupados. O horário adequado, na concepção desses professores, deveria observar alguns preceitos pedagógicos que dizem respeito à ordem, à extensão e ao desenvolvimento das lições. O primeiro preceito determinava a necessidade de reservar o

¹⁸ Grafado dessa forma no texto original.

período inicial das aulas para as disciplinas que, segundo eles, requisitam maior esforço de atenção do aluno. Desse modo, as áreas da Matemática (Aritmética, Cálculo e Geometria), ocupavam, em todas as séries, o primeiro horário, com uma duração que variava de 20 (1º e 2º anos) a 35 minutos (3º e 4º anos); em seguida, o ensino da Leitura, que oscilava de 55 (1º ano) a 40 minutos (2º, 3º e 4º anos). Às aulas de Desenho, de Ginástica e de Trabalhos Manuais eram destinados os últimos horários. A última disciplina a ser ensinada, nos 3º e 4º anos, nas terças, quintas e sábados, era a Educação Moral e Cívica.

O segundo preceito era “intercalar, quando possível, exercícios de fácil execução entre as outras disciplinas para descanso do aluno”, por isso distribuíam-se as aulas intercalando-se as disciplinas que exigiam mais “esforço” do aluno, com uma mais “leve”, como no caso do ensino da Leitura, no 1º ano, alternado com os exercícios calistênicos¹⁹. Em observância ao terceiro preceito propunha-se que “as aulas de matérias essenciais à vida prática devem ser diárias e merecem mais atenção do professor”. Por fim, para a elaboração do horário escolar, deve-se “atender a que, no primeiro ano, quando uma das seções estiver em leitura, as outras se ocupem em trabalhos auxiliares da disciplina”. A classe era dividida em três seções: A, B e C; e, enquanto uma seção estava na alfabetização, as outras duas seções faziam atividades referentes ao ensino da leitura, segundo esclarecem Kuhlmann e Mello (1910 apud SÁ, E., 2009, p.572).

A reativação da Escola Normal foi mais uma das iniciativas tomadas pelo governo de Pedro Celestino, também como componente da reforma do ensino. Os profissionais dessa escola estiveram à frente da instrução pública no estado, exercendo considerável influência, e foram tidos como:

Fruto de uma geração produtiva e comprometida com os princípios republicanos, estavam “afinados” com a metodologia propagada pela Escola Normal de São Paulo e com a bibliografia pedagógica publicada nesse período. A esses especialistas foi confiada a organização da instrução pública de Mato Grosso. Assim, entende-se que a compreensão de algumas medidas adotadas no ensino primário, a definição e implantação de métodos de ensino de leitura usados nas primeiras décadas do século XX, a escolha de cartilhas, as regras de funcionamento dos grupos escolares e da Escola Normal do estado de Mato Grosso depende, entre outros fatores e em grande parte, da compreensão do papel importante que esses normalistas desempenharam, enquanto autoridades da instrução pública mato-grossense, ainda que não tenham ocupado cargos administrativos de maior evidência como o de Diretor da Instrução Pública, por exemplo (AMÂNCIO, 2008, p.84, grifo do autor).

¹⁹ Exercícios em que se usa o próprio peso corporal como resistência.

Com a criação dos Grupos Escolares e a reativação da Escola Normal, o regulamento priorizava, sem sombra de dúvida, escolas urbanas. As escolas isoladas, inclusive as rurais e localizadas em pontos mais distantes, continuaram entregues aos poucos recursos didáticos, pedagógicos e financeiros e, provavelmente, sob forte influência das lideranças políticas locais.

O regulamento enfatizou a escolarização de toda a população, visando à erradicação do analfabetismo e inserindo plenamente os cidadãos no gozo de seus direitos civis e políticos. Em Mato Grosso, porém, havia a exigência de que para se criarem e instalarem-se escolas primárias, seria necessário abaixo-assinado da população e dos mais interessados, bem como o projeto passar pelo crivo do Juiz de Paz local, favorecendo a prática de se solicitarem as benesses e favores das lideranças locais (ALVES, L. M., 1998). Pode-se apontar um contra-senso nessa exigência, ao se impor um documento assinado pelos solicitantes quando grande parte era composta por analfabetos. Ao que parece, a medida visava, antes de tudo, a dificultar a implantação dos direitos dos cidadãos e não a concedê-los.

Um aspecto pouco abordado e mencionado, tanto nos relatórios como nas mensagens, dizia respeito à inspeção. Nas primeiras décadas da república, a inspeção escolar era um tanto quanto exígua, sempre limitada pelas questões das distâncias a serem percorridas entre a Capital e as cidades do interior, especialmente as localizadas mais ao sul e ao norte da capital do estado, ou seja, nos seus extremos geográficos.

Interessante observar uma prática constante em Mato Grosso, denunciada ainda no período imperial, envolvendo diretores da Instrução Pública na mudança e na alteração da legislação do ensino. Em razão de a lei ser ultrapassada e obsoleta e, por isso mesmo, geradora de problemas na administração e no cotidiano do ensino, quase sempre se apelava para a mudança da legislação como apanágio de solução de todos os problemas da instrução.

Este fato é apontado pelo Governador D. Aquino Corrêa, em sua Mensagem à Assembléia, ao se referir ao Regulamento de 1910:

Essa legislação, porém inçada de disposições, contraditórias, umas, inconvenientes, outras, carece de ser quanto antes, reformada de modo a facilitar a acção do Governo contra não poucos abusos. Amparados por disposições legais que não se coadunam com o meio, e visam proteger antes o cargo, que os interesses mais afastados, sentem-se facilmente proclives a decahirem da sua nobre e árdua missão. (MATO GROSSO, 1919, p.8).

A Reforma de 1910 alterou parcialmente a realidade escolar no estado. Mesmo considerando-se a abertura legal para a criação dos Grupos Escolares e também da Escola Normal como já se afirmou, a situação desses espaços de instrução levou décadas para serem ampla e solidamente estruturados em Mato Grosso:

O Regulamento de 1910 pretendeu sanar todos os defeitos, dentro dos processos pedagógicos. Essas observações se devem ao fato de a Reforma de 1910 ter tratado do ensino normal e criado, anexo à Escola Normal, um grupo escolar denominado Escola Modelo e um Jardim da Infância para meninos e meninas de três a seis anos. (FEDATTO; RODRIGUES, 2007, p.113).

Pode-se considerar que esse Regulamento foi mais amplo e detalhado do que o anterior, certamente um dos fatores que contribuíram para tanto teria sido a onda de mudanças e reformas perpetradas noutros estados da federação. Assim, somente ao final dos anos de 1920, é que a instrução pública de Mato Grosso será reformada por meio de novo Regulamento. Por certo mudanças econômicas e sociais afetaram o cenário nacional, favorecendo reformas e aprimoramentos no campo da instrução pública.

Em termos nacionais, é preciso admitir que o Brasil dos anos 20 foi um país marcado por inovações e acontecimentos nos mais diversos campos, por exemplo, o das artes, com a Semana de Arte Moderna (1922); na área militar e política, o Tenentismo; na educação, congressos, conferências e reformas. Mas também herdou, das décadas anteriores, a missão de erradicar o analfabetismo, ampliando a oferta da instrução primária no país (NAGLE, 1976).

Pode-se considerar que, no sentido das mudanças e reformas empreitadas nesse cenário, houve um pioneirismo na chamada Reforma da Instrução Paulista, de 1920, empreitada por Sampaio Dória, que foi:

Decisiva para a organização de reformas em outros estados brasileiros; inclusive em Mato Grosso que, desde o início do século, tentara acompanhar as reformas paulistas. Exemplo disso foi a Reforma de 1910 cujos princípios se assemelhavam a Reforma Paulista de 1893 que teve como expoentes em sua implantação em Mato Grosso professores paulistas. (ALVES, L. M., 1998, p.55-56).

Outro marco histórico foi a Conferência Interestadual de Ensino Primário, proposta em agosto de 1921, sob a organização da esfera federal no período de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921, com o objetivo de repensar os sistemas estaduais da época:

O Governo Federal – que desde 1918 já vinha subvencionando escolas primárias nos Estados, como o objetivo de nacionalizar esse grau escolar – resolve abandonar a posição de expectativa ao tomar a decisão de convocar uma conferência, com os representantes de todos os Estados, a fim de estudar as bases para a ação conjunta, orientada para a difusão da escola primária. Como se vê, conferência de objetivos inéditos, desde que se pense na sistemática e tradicional abstenção da União, nesse campo, fundamentada em interpretação constitucional, segundo a qual as questões sobre o ensino primário eram de atribuição dos governos estaduais. (NAGLE, 1976, p.135).

Os temas propostos pelo governo federal, para os debates no evento, giravam em torno da questão da instrução primária, como não poderia deixar de ser e conforme o enunciado da convocação “de interesse vital para o regime e para a própria nacionalidade”. A Comissão Preparatória propôs teses que foram debatidas pelos conferencistas:

1ª Tese – Difusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa ao ensino primário, suas condições. 2ª Tese – Escolas rurais e urbanas. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas. 3ª Tese – Organização e uniformização do ensino normal no País. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional. 4ª Tese – Criação do Patrimônio do Ensino Primário Nacional, sob ação comum entre os municípios, Estados e União. Fonte de recursos financeiros. 5ª Tese – Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias dos municípios de origem estrangeira. Escolas Estrangeiras, sua fiscalização. 6ª Tese – Conselho de Educação Nacional: sua organização e fins. (NAGLE, 1976, p. 137).

Bastante amplas foram as proposições para os debates em torno do ensino primário. Destaca-se entre os debates aquele que se referia à escola rural, certamente, um dos primeiros a serem registrados em eventos dessa natureza. Embora avançada, essa Conferência produziu poucos resultados práticos e efetivos nos sistemas estaduais, particularmente no que diz respeito ao respaldo financeiro para uma série de ações e iniciativas.

Mesmo assim, não seria exagero considerar que a partir dessa Conferência, inúmeras reformas foram desencadeadas no país, como, por exemplo, a do Ceará (1922), por Lourenço Filho; Rio Grande do Norte (1925), por José Augusto; no Paraná (1927), por Lysíamaco da Costa; em Minas Gerais (1927), por Francisco Campos; em Mato Grosso (1927), por uma comissão de educadores; em Pernambuco (1928), por Carneiro Leão; no Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1928, por Fernando de Azevedo; e, na Bahia (1928), por Anísio Teixeira (ALVES, L. M., 1998).

A segunda reforma da instrução pública em Mato Grosso, como já se mencionou, ocorreu no ano de 1927²⁰, no governo de Mário Correa da Costa, com a aprovação e a publicação do “Regulamento da Instrução Publica do Estado de Matto-Grosso”, por meio do Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927²¹. Como frontispício trazia estampado, em suas primeiras páginas, a essência do que idealizara: “O ensino publico primário é gratuito, leigo e obrigatorio a todas as creanças normaes, analphabetas, de 7 a 12 annos, que residirem até 2 kilometros de escola publica”²². No que diz respeito às regulamentações anteriores, a inovação ocorre em virtude da menção à gratuidade do ensino, afinal, nos demais regulamentos anteriores, constavam as palavras: “leigo” e “obrigatório”. Segundo L. M. Alves (1998), a introdução da gratuidade, pretendeu resolver em definitivo a problemática ligada à presença de uma minoria nas escolas públicas de Mato Grosso, cuja obrigatoriedade fora instituída pela Resolução n. 779, publicada em 1918.



Figura 02 – Capa do Regulamento da Instrução Pública de 1927 (versão impressa)

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Embora o decreto seja de abril, interessante verificar que somente ao final daquele ano o Regulamento foi impresso; dadas as dificuldades e distâncias aqui apontadas, não seria

²⁰ A reforma foi resultado dos trabalhos de Comissão constituída para tal fim, composta por Cesário Alves Correa, bacharel Jayme Joaquim de Carvalho e pelos professores Isác Povoas, Julio Strubing Muller, Frnaklin Cassiano da Silva, Rubens de Carvalho, Philogonio Corrêa, Fernando Leite de Campos, Nilo Póvoas e Alcindo de Camargo.

²¹ Segundo L. M. Alves (1998) esse foi o Decreto de mais longa duração, cuja vigência se estendeu até o ano de 1952, quando foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Primário, em esfera federal.

²² Cf. Título II, art. 3 (MATO GROSSO, 1927).

exagero pensar que, em 1928, a reforma fosse quase totalmente desconhecida ou ainda inoperante para o professorado mato-grossense:

Por motivo de acumulo de serviço na imprensa official, prolongou-se até Novembro do anno passado a publicação do novo regulamento da Instrucção Primaria, expedido com o Decreto n. 759 de 22 de Abril daquele anno, e que fora elaborado por uma commissão de professores por mim designada.²³

Ao contrário de outras reformas estaduais, motivadas e idealizadas por educadores ilustres, no caso de Mato Grosso, a iniciativa de 1927 ficou mais a cargo de uma comissão composta por autoridades da época. Fizeram parte o Diretor da Instrução Pública, prof. Cesário Alves Corrêa; Jayme Joaquim Carvalho, e os professores Isaac Póvoas, Júlio S. Muller, Franklin Cassiano da Silva, Rubens de Carvalho, Fernando Leite de Campos, Nilo Póvoas e Alcindo Carvalho.

A reforma estadual mato-grossense visou a um incremento da qualidade do ensino primário e à formação de professores. A manutenção da obrigatoriedade do ensino para as crianças gerou polêmicas à época, e foi considerada uma medida de aspecto pouco prático, uma vez que não havia meios de verificação da frequência do alunado das escolas públicas urbanas e rurais. Apesar de tais medidas preconizadas no Regulamento de 1927, importa admitir a presença significativa de analfabetos no estado:

De acordo com artigos de jornais da década de vinte, o analfabetismo era visto como uma cegueira muitas vezes voluntária e outras, filha da incúria, da inércia e do cretinismo. Por vezes, governantes e professores destacavam a necessidade de alfabetizar para obter personalidades úteis, através do auxílio do governo. Salientava-se também que a alfabetização mesmo sendo “a causas mater” de muitos males sociais, não ocorreria de uma só vez. (ALVES, L. M., 1998, p.65).

A esse propósito, o índice de escolarização nas primeiras décadas da República, como pode se observar apresentou acréscimos relativos, considerando o baixo percentual de matriculados:

²³ Mensagem do Governador Mario Corrêa (MATO GROSSO, 1928, p.3).

Tabela 03 – População, unidades escolares e índice de matrícula - MT

Ano	População	Escolas Isoladas	Grupos Escolares	Matrículas	Porcentagem
1907	153.420	119	-	5.631	3,67%
1912	185.031	101	04	5.291	2,85%
1913	192.096	109	05	4.660	2,42%
1914	199.420	126	05	5.890	2,95%
1916	214.949	144	05	6.438	2,99%
1919	240.521	164	05	7.575	3,14%
1920	248.680	235	05	9.509	3,82%
1921	256.029	241	05	9.419	3,69%

Fonte: L. M. Alves (1998, p.70).

Na década de 20, Mato Grosso possuía como base de sua economia, a atividade agropecuária. Diferentemente das reformas anteriores, quando se mencionava somente “escolas isoladas” - compreendidas como urbanas e rurais -, no citado Regulamento (1927), ocorreu uma distinção formal:

Capitulo I – Das categorias das escolas primarias – Art. 4. – Ministra-se o ensino público primário em escolas das seguintes categorias: a) escolas isoladas ruraes; b) escolas isoladas urbanas; c) escolas isoladas nocturnas; d) escolas reunidas; e) grupos escolares.²⁴

Na verdade, o texto também inovou ao definir as escolas primárias conforme localização, estrutura, funcionamento, composição de turmas de alunos e também supressão de turmas quando não atingisse o número aceitável para composição de turmas. Consideraram-se rurais aquelas escolas localizadas distante mais de 03 quilômetros da sede do município, mesmo estando instaladas em povoados, vilas ou distritos.

Na legislação, não se impuseram limites à criação dessas unidades escolares, pelo contrário admitiu-se amplamente a sua criação:

Terão as escolas ruraes a maior disseminação e serão creadas a juizo do governo, por proposta do Diretor Geral da Instrução Publica, mediante informação dos inspetores geraes, nos logares onde houver os seguintes elementos: a) predio facilmente adaptavel ás necessidades escolares; b) Trinta creanças em idade escolar, num raio de 3 kilometros do prédio indicado.²⁵

Em comparação à Reforma de 1910, o regulamento de 1927 não pressupunha como necessário a realização de abaixo-assinado para que as escolas fossem criadas. Estabeleceu,

²⁴ Cf. Decreto n. 759, de 11/04/1927 (MATO GROSSO, 1927).

²⁵ Cf. Decreto n. 759, artigo 7, alínea a e b (MATO GROSSO, 1927).

entretanto, o número mínimo de trinta (30) alunos, restrição que foi compreendida como um obstáculo e incoerência, pois tal dispositivo inviabilizava a criação de escolas rurais.

O Regulamento minucioso em todas as suas seções previa o ano letivo de 01 de março a 30 de novembro de cada ano; com um período de férias de 01 a 15 de junho; nas escolas com turno único, a duração das aulas seria de 4h30min, “interrupção de 40 minutos para recreio dos alumnos ao ar livre”; de 4 horas nas escolas de dois turnos, com “intervalo de 30 minutos para recreio”; e de 2 horas para o “curso nocturno”.²⁶

No que diz respeito ao currículo e aos conteúdos, ao menos no aspecto formal, houve uma padronização para todas as escolas, passando a ser composto o currículo por leitura e escrita, as quatro operações, noções de História da Pátria, Geografia do Brasil e de Mato Grosso e noções de higiene. Nas escolas rurais, o curso primário tinha dois anos, e, nas escolas urbanas, três anos.

Os prédios escolares, como construção e equipagem das unidades escolares, receberam um pouco mais de cuidado. Assim, constata-se não apenas uma preocupação em adequar os prédios públicos já existentes, a fim de aprimorar suas “condições higienico-pedagógicas”, mas também de construir novos edifícios.

Ao se mencionarem as escolas rurais, entretanto, fica evidente que o investimento ocorreria em parceria com a população, entendendo-se aqui os pais de alunos - “Concedendo, a título de auxílio, contribuições pecuniárias às populações ruraes e aos particulares que se propuzerem a construir predios escolares” (secção V, dos prédios escolares, artigo 85²⁷). Tal prescrição, já teria ocorrido noutros estados, conforme R. F. Souza (2009), destacou que em 1892, na Lei n. 88 de 08/09/1892 que reformou a instrução paulista, se previu ajuda e colaboração financeira na construção de escolas:

Em relação às construções escolares, dispunha que o governo consagraria todos os anos uma quantia determinada para a construção de edifícios para as escolas preliminares, conforme tipo adotado. Para tanto, o governo daria preferência aos municípios que os auxiliassem, quer pecuniariamente, quer com doações de terrenos e materiais. (SOUZA, R. F., 2009, p.59).

Nesse documento de 1892, as preocupações sanitárias, higiênicas e até pedagógicas estavam contempladas, mencionavam-se, inclusive, questões sobre o solo, a vizinhança, a ventilação, a iluminação, as instalações sanitárias “O inspector medico condemnará os prédios

²⁶ Cf. Secção II, artigos 81, 82, 83 e 84 do Regulamento de 1927 (MATO GROSSO, 1927).

²⁷ Cf. MATO GROSSO, 1927.

escolares que julgar nocivos á saúde dos alumnos e, em taes casos, a escola será transferida, suprimida ou temporariamente fechada para se proceder aos reparos julgados necessários”²⁸

O discurso higienista encontrava-se muito em voga, em plena difusão, muito natural, então, que esses eixos transparecessem no corpo da lei, revelando indícios dos debates da época, como bem se observa:

A referência à doença, ocasião de exercícios de estilo, era frequentemente indicativa de propósitos políticos que, no limite, propunham-se a sanear a sociedade, extirpando os elementos considerados perturbadores de seu bom funcionamento, convertendo questões sociais e políticas em questões de higiene. (CARVALHO, M., 1998, p.146).

Uma situação apresentada pelo Regulamento dizia respeito aos professores. No documento, o ingresso para a docência ocorreria somente mediante concurso. Com a diferença de que professores dos Grupos Escolares necessitavam comprovar experiência, mas também terem o diploma do Curso Normal. Dessa forma, ocorreu uma ênfase dos cursos de formação de professores existentes em Mato Grosso que na época eram apenas dois, um em Cuiabá, outro em Campo Grande. A questão da formação adequada e conveniente desses profissionais no estado fora dramática desde o período do Império. Até os anos 30 e 40, do século XX, tal desafio não foi superado, uma vez que a quantidade dos diplomados sempre fora insuficiente diante da demanda por professores, não só na Capital, como também no interior. Dessa forma, nas escolas isoladas, principalmente as poucas rurais que existiam, enfrentaram problemas na obediência a esse requisito, contentando-se apenas com a comprovação da experiência.

Como destacou L. M. Alves (1998), esse Regulamento foi uma tentativa de integrar o estado no âmbito nacional, uma vez que, em muitos pontos, assemelhava-se às reformas educacionais de outros estados, como os casos de Minas Gerais e São Paulo. Assim, as reformas da instrução pública em Mato Grosso, iniciadas por meio da publicação de novos Regulamentos, visavam sempre à superação das dificuldades, como a dos métodos e práticas obsoletas e da formação do professorado, em sua maioria leiga. A esse propósito deve-se considerar que:

No horizonte dos reformadores de vários estados brasileiros estava a difusão da educação popular e modernização da sociedade. Mas a concretização

²⁸ Cf. Artigo, 87, Secção IV “dos prédios escolares” (MATO GROSSO, 1927).

desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis. Consequentemente, a legislação tornou-se o instrumento privilegiado das lutas do campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. Compreendem-se, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais realizadas a cada mudança de governo de estado ou mesmo de autoridades da administração do ensino público. (SOUZA, R. F., 2009, p.127).

Por outro lado, a construção de escolas (isoladas e reunidas), bem como dos chamados Grupos Escolares, transpareciam nos documentos e normalmente constavam nos discursos e objetivos de reformadores, principalmente a partir de 1910, embora nos anos iniciais dessa década tenham existido em número reduzidíssimo, sendo que o incremento para a construção no interior do estado, somente ocorreu pelos idos dos anos de 1930, 1940, 1950.

No que diz respeito à escola rural, mencionada em documentos oficiais, como relatórios e mensagens, o único documento oficial existente nos arquivos públicos é o Relatório da Escola de Lagunita (1916)²⁹, servindo de parâmetro para se compreender o cotidiano de uma escola rural mato-grossense à semelhança das existentes na época.

1.4 O Alunado da Instrução Pública

A notícia da Proclamação da República só chegou a Cuiabá na madrugada de 09 de dezembro, pelo pacote Coxipó; veio trazida de viva voz pelo Comandante e passageiros do navio e por uma carta do Dr. José Maria Metello ao Cel. Antonio Manoel da Silva Fontes (PÓVOAS, 1995, p.85).

Relatos desse tipo reforçam o isolamento do estado de Mato Grosso e as dificuldades, então, enfrentadas. A clássica questão das distâncias entre a Capital Federal (Rio de Janeiro) e a sede estadual propiciou algumas surpresas e dissabores para as lideranças regionais. As novidades ocorridas na mudança do regime político do país chegaram bem mais tarde do que ocorreram.

Após tomar conhecimento do fato histórico, líderes políticos e administradores cuiabanos rapidamente se aglutinaram em torno de um nome indicado pelo Presidente Provisório para ocupar o governo de Mato Grosso: o General Antonio Maria Coelho³⁰, o qual

²⁹ Cf. Relatório do Professor da Escola Mixta de Lagunita ao Inspetor Escolar de Ponta Porã (MATO GROSSO, 1916).

³⁰ Líder militar, o general foi considerado herói mato-grossense vinculado à Guerra do Paraguai; atuou no combate aos paraguaios, na expulsão e retomada da cidade de Corumbá.

após relutar, pressionado pelos chefes políticos, aceitou, impondo, porém, a condição de ser clamado e aprovado pelo povo, o que de fato ocorreu.

Assim, para pesquisar a escola pública primária no Brasil seria necessário compreendê-la na qualidade de instrumento republicano de escolarização das massas; admitir que os projetos para ela são distintos nos regime políticos anteriores e posteriores a 1889. De certa forma, porém, o projeto dito inovador das novas lideranças chegava de forma tardia, uma vez que nas nações onde se buscavam inspiração e modelo, os avanços e a estabilização dos sistemas escolares já se encontravam estabelecidos:

O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se o profissional da educação. (SOUZA, R. F. 1998, p. 29).

Pensava-se, então, em uma escola organizada, aparelhada, composta por turmas mais uniformes ou homogêneas, conduzidas por profissionais capazes, bem formados. Era justamente esse modelo que se buscava implantar não somente no estado de São Paulo, embora esse estado tenha sido o pioneiro, bem como noutras regiões do país.

A respeito da escolarização no país, Demartini (2001), ao analisar a situação no Brasil, tece considerações demarcando-a e admitindo-a no início da Primeira República, bastante estratificada, consequência evidente da condição da própria sociedade brasileira de então, marcada pela presença intensa de levas de imigrantes, de profissionais liberais, ex-escravos. Considere-se:

Não se pode falar de uma infância “genérica”. As infâncias foram muitas: as das famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores: os caipiras, os caboclos, sitiantes etc. Origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante à educação. (DEMARTINI, 2001, p.124, grifo do autor).

Dessa forma, os dados apresentados por E. Sá (2007) contribuem para o entendimento da questão. De acordo com a autora, a população infantil em Mato Grosso³¹ era composta por índios, negros, pardos e brancos.

³¹ Cf. Recenseamento do Brasil (1928), citado por E. Sá (2007).

Nas cidades, as crianças a partir de sete anos já eram admitidas como mercadoria rentável e pronta para o trabalho. No meio rural, a partir de cinco anos, consideradas já pequenos trabalhadores, aptos fisicamente às atividades, na maioria das vezes, braçais. Em Cuiabá, a população livre (pobre) e ex-escravos estavam circunscritos à Freguesia de São Gonçalo, região do Porto, conhecido como 2º Distrito. No censo realizado no ano de 1890, essa população composta por crianças e jovens na faixa etária de até 20 anos, constituída na sua totalidade por 57% da população total, era formada por pardos, 29% de brancos e 14% negros. Tal clientela encontrava-se na parte mais periférica da cidade, uma vez que as crianças pertencentes às classes mais abastadas residiam com suas famílias na Freguesia da Sé, ou 1º Distrito da Capital.

Pela localização geográfica dessas camadas sociais na cidade, já se percebe a similitude com o que ocorreu na maioria das regiões do país, quando, pelo episódio da abolição, parcela significativa deixou o meio rural para fixar-se no mundo urbano. Claro que essa massa de ex-escravos foi compor os quadros demográficos das cidades, atraídos muitas vezes pela falsa possibilidade de emprego e acesso aos benefícios urbanos. Para Cardoso (1924 apud CARVALHO, M., 1998), nuances graves no que diz respeito ao aspecto econômico e social não foram considerados no processo de 13 de maio, repercutindo severamente nos quadros de composição do urbano, sendo a incipiente industrialização, de certa forma, a grande motivadora, conforme pontua:

Desorganizada a economia rural com a Abolição, teria havido um verdadeiro êxodo dos emancipados para os centros urbanos, determinando a oferta do braço operário barato. Disto teria decorrido uma organização industrial urbana artificial fruto de política protecionista que acabara por funcionar como uma válvula de descarga aberta, atraindo continuamente o elemento rural emancipado para os bairros fabris das grandes capitais. Crescimento urbano desordenado e encarecimento da vida nas cidades seriam os efeitos mais tangíveis dessa política protecionista. (CARDOSO 1924 apud CARVALHO, M., 1998, p.155-156).

Nas décadas posteriores à Abolição, e, em pleno regime republicano, crianças e jovens, que antes não apareciam em dados oficiais sobre a escolarização, passaram a ser mencionados.

Os registros fotográficos de escolas (pública e particular) em Cuiabá (MT) ilustram e favorecem um entendimento acerca da realidade das primeiras décadas, como os que se seguem, datados do início do século. Poucas turmas, com número reduzido de alunos, foram

compostas segundo o gênero, em especial as da Capital. Percebe-se a pouca idade de todas elas, provavelmente de sete, oito anos, devidamente trajadas para a escola:



Figura 03 – Escola pública feminina – Cuiabá - 1914
 Fonte: Muller (2008, p.107).



Figura 04 - Escola Particular Mista Da. M. de Arruda Lobo – Cuiabá (MT) - 1914
 Fonte: Muller (2008, p.26).

Esses dados remetem à questão da população e de sua faixa etária. Para E. Sá (2007) poucos municípios mato-grossenses evidenciavam a presença de crianças em idade escolar como Cuiabá (14%), Campo Grande (10%), Corumbá (12%) e Ponta Porã (9%).



Figura 05 - Professores e alunos – escolas particulares e públicas
Fonte: Muller (2008, p.105).

Percebe-se pelo índice de matrícula, um percentual pouco expressivo de alunos presentes às escolas de ensino primário. Como constou na Mensagem, D. Aquino admitiu que Cuiabá, na época, possuía uma população com cerca de “14 a 15 mil almas”, e tendo como alunado o quantitativo da tabela abaixo:

Tabela 04 – Alunos - seção masculina - Cuiabá (MT)

Escola Modelo anexa à Normal	181
Grupo Escolar Senador Azeredo	61
Primeira escola isolada	40
Segunda escola isolada	29
Terceira escola isolada	48
Quarta escola isolada	62
Lyceu Salesiano	134
Collegio S. Francisco	74
Collegio Matto-Grosso	16
Escola Americana	06
Escola de Aprendiziz Artífices (Federal)	76

Fonte: Mato Grosso (1919).

Os dados dizem respeito a alunos do sexo masculino. Como preconizava o regulamento da Instrução Pública, de 1910, as escolas da Capital não eram mistas. Tal categoria somente era permitida nas escolas isoladas (urbanas e rurais), dispersas pelo interior. Assim, o quadro referente às alunas, era o seguinte:

Tabela 05 – Alunos - seção feminina – Cuiabá (MT)

Escola Modelo	282
Grupo Escolar Senador Azeredo	78
Primeira Escola Isolada	60
Segunda Escola Isolada	64
Terceira Escola Isolada	30
Quarta Escola Isolada	25
Collegio S. Pedro	15
Collegio S. Francisco	23
Collegio Matto-Grosso	02
Escola Americana	19
Collegio Santa Catharina	42
Asylo Santa Rita	40
Escola Profissional Municipal	70

Fonte: Mato Grosso (1919).

Ao abordar a relação de escolas públicas destinadas ao ensino primário, percebe-se o quanto eram exíguas, atendendo um número bem reduzido de crianças. Decorridos praticamente trinta anos do início do regime republicano, Mato Grosso ainda não conseguira estabelecer uma ampla rede de instituições escolares. Ao que parece, os cuidados eram grandes e atingiam até mesmo a Capital, mesmo sendo considerada vitrine política e administrativa das lideranças governistas. Como era de se esperar, o zelo e a atenção eram redobrados quando se tratava de assuntos ligados à Capital. O próprio D. Aquino, assim o declara na Mensagem.

No ano de 1919, Mato Grosso possuía baixa densidade populacional, com montante aproximado de 250 mil habitantes e de crescimento bastante lento, classificado dentre todos os estados, como o menos populoso, ficando à frente apenas do Território do Acre. Ao contrário de outras regiões da federação, constantemente movimentados por migração de trabalhadores urbanos e rurais, o estado em toda a década de 1920 manteve ainda sua baixa densidade populacional, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 06 - População do Brasil e dos estados

	Resultados de 1920 a 1927							
	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Distrito Federal	1.167.560	1.197.460	1.228.165	1.259.702	1.292.088	1.325.348	1.359.506	1.394.584
Alagoas	983.307	997.147	1.011.124	1.025.237	1.039.486	1.053.871	1.068.393	1.068.393
Amazonas	364.709	369.386	374.101	378.852	383.641	388.468	393.329	393.329
Bahia	3.351.648	3.403.888	3.456.759	3.510.265	3.564.409	3.619.195	3.674.627	3.674.627

Ceará	1.325.827	1.345.878	1.366.159	1.386.669	1.407.410	1.428.382	1.449.586	1.449.586
Esp. Santo	461.386	473.829	486.633	499.809	513.366	527.318	541.674	541.674
Goiás	515.972	528.394	541.123	554.166	567.532	581.227	595.260	595.260
Maranhão	879.904	896.889	914.173	931.761	949.657	967.866	986.391	986.391
Mato Grosso	248.680	255.029	261.549	268.243	275.117	282.177	289.425	289.425
Minas Gerais	5.921.182	6.021.665	6.123.571	6.226.910	6.331.698	6.437.947	6.545.670	6.545.670
Pará	992.379	1.019.665	1.047.764	1.076.700	1.106.498	1.137.185	1.168.787	1.168.787
Paraíba	968.451	990.948	1.013.973	1.037.536	1.061.652	1.086.332	1.111.589	1.111.589
Paraná	691.487	709.219	727.430	746.134	765.343	785.071	805.333	805.333
Pernambuco	2.169.626	2.214.822	2.260.917	2.307.927	2.355.869	2.404.758	2.454.613	2.454.613
Piauí	613.154	625.839	638.774	651.963	665.411	679.121	693.099	693.099
Rio de Janeiro	1.568.603	1.596.734	1.625.303	1.654.316	1.683.777	1.713.692	1.744.065	1.744.065
Rio G. Norte	541.240	553.816	566.686	579.857	593.337	607.133	621.251	621.251
Rio G. Sul	2.198.639	2.247.369	2.297.163	2.348.046	2.400.038	2.453.162	2.507.443	2.507.443
Sta Catarina	674.346	691.545	709.206	727.340	745.961	765.081	784.715	784.715
São Paulo	4.628.720	4.740.713	4.855.493	4.973.128	5.093.688	5.217.691	5.343.866	5.343.866
Sergipe	478.643	483.418	488.211	493.021	497.848	502.691	507.550	507.550
Acre ³²	92.838	94.234	95.645	97.073	98.516	99.976	101.451	101.451
BRASIL	30.838.301	31.457.887	32.089.922	32.734.655	32.392.342	34.063.243	34.747.623	35.445.753

Fonte: IBGE (1936).

No estado, havia uma população escolar na instrução primária de (6.000) seis mil crianças dispersas pelo interior e (1.575) um mil quinhentos e setenta e cinco, na Capital. Dom Aquino (MATO GROSSO, 1919, p.36) considerou que o alunado estava bem abaixo dos índices estatísticos, demonstrando, com isso, certa contrariedade pela exiguidade da escolarização:

Como se vê, este coeficiente escolar é muito baixo, a terça parte do devêr ser. As causas já foram apontadas, mas cumpre acrescentar-lhes ainda os preconceitos, a má compreensão, o desinteresse de muitos pais de família que, absorvidos na labuta da vida rural, infelizmente, bem pouco attendem á instrução de seus filhos.

Mas o governador aponta indício também de uma prática até certo ponto comum. Essa prática seria a de que o fazendeiro contratava um professor ou professora para lecionar na sede da fazenda, para seus filhos, sobrinhos afillhados, e, quando tolerados, os filhos dos empregados mais próximos. Até o ano de 1919 nos documentos oficiais, sejam eles relatórios, mensagens, atas, entre outros papéis, não houve uma única menção a esse costume. D. Aquino a menciona ao comentar sobre o ensino particular no interior do estado. Ao falar sobre tais escolas de cunho privado, aponta a existência em Campo Grande (segundo informações repassadas a ele, pelo Inspetor Escolar) de haver à época "... mais de 20 escolas particulares do município, distribuídas pelas fazendas, com uma freqüência total de 300 creanças, aproximadamente, que ahi recebem a necessaria instrução". Assim, panoramicamente a situação na primeira década da república era a seguinte:

³² Território.

Tabela 07 – Alunos da Instrução Pública - Mato Grosso

Ano	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
1889	963	516	1.479
1890	-	-	1.784
1891	-	-	1.634
1892	-	-	1.705
1893	-	-	457 (Capital)
1896	1.036	545	1.581
1898	1.003	702	1.705

Fontes: Relatórios (MATO GROSSO, 1892a, 1892b, 1895, 1896a, 1898).

Outro aspecto que clama por reflexão é o que diz respeito à questão da juventude, presente especialmente nas ruas cuiabanas. Em Mensagem dirigida à Assembléia, no ano de 1926, o então Presidente do estado, Sr. Mario Corrêa da Costa, declara aos deputados o aborrecimento em razão dos chamados vagabundos, presentes nas ruas, vagando sem rumo, praticando pequenos crimes e contravenção. Certamente, o contingente deveria ser razoável a ponto de chamar atenção das autoridades:

A policia vê-se em dificuldade sempre que intenta pôr em pratica as medidas que devem ser permanentes contra os desocupados e menores vadios por isso que não temos até agora um estabelecimento especial para nelle internar esses iniciados na carreira das contravenções e do crime, entretanto, é um problema culminante para o qual o poder publico deve lançar suas vistas, pois já é bastante considerável a legião de vadios de ambos os sexos e de todas as idades que pululam pelas ruas da cidade.³³

Não eram somente jovens, mas também crianças, e de ambos os sexos. Obviamente, o governador, procurava ilustrar com exemplos uma situação que, em sua opinião, somente seria resolvida com a criação de um local específico para colocar tais indivíduos, com certeza algo que fosse um misto de colônia, escola e prisão, bem ao gosto daqueles que pensavam que a exclusão certa e firme, era a melhor solução para o problema. Para tanto, evocou e relembrou a criação da Lei n. 113, de 23 de julho de 1895, que autorizava o Executivo a criar uma instituição agrícola de caráter correcional, para os “vadios de qualquer sexo maiores de 14 anos”. Aqui, é preciso estabelecer certa similitude com o que ocorreu em cidades de densidade demográfica razoável, no país pós-abolição, quando ex-escravos migraram para os centros urbanos em busca de emprego e de melhores condições de vida, passando a residir nos arrabaldes e periferia. Sem dúvida, não seria pura ficção imaginar crianças e jovens, filhos desses migrantes da roça a perambularem pelas ruas cuiabanas, sem necessariamente serem pedintes ou vadios.

³³ Cf. MATO GROSSO, 1926, p.47.

Retornando à questão da vadiagem urbana, a autoridade entendia que para a paz e bem comum, o melhor é que a juventude desocupada fosse confinada em ambientes específicos, aprendendo ofícios e ocupações úteis, tornando-se de alguma forma, produtiva. De qualquer forma, pensava que algo necessitava de ser feito, propondo até mesmo a acolhida em alguma unidade industrial, sob a tutela do estado:

Não seria obra de difícil realização a utilização do proprio... conhecido como Campo de Demonstração, que actualmente se acha abandonado, para a fundação de uma colonia agrícola para menores vagabundos, pois alli existem muitos instrumentos agrários e com pouca coisa, muito poder-se-ia fazer a bem da sociedade e em benefício dos mesmos asylados. Mas, si por outro lado, por qualquer circunstancia, tal idea seja impraticável, confiemos esse gente a um estabelecimento industrial idoneo de reconhecida competência e moralidade, que receba os menores mediante certa fiscalização e condições que o Governo exigir.³⁴

Com “pouca coisa” seria fácil resolver a questão, bastando para tanto criar um lugar específico para que esses jovens fossem colocados, pois segundo o governador tudo “a bem da sociedade”. O universo infantil encontrava-se constituído da seguinte forma:

Tabela 08 – População Infantil – Mato Grosso – 1920 - Cuiabá

Localidade	Masculina			Feminina		
	01-06	07-09	10-14	01-06	07-09	10-14
Campo Grande	2.108	968	1.460	2.028	924	1.266
Corumbá	1.752	787	1087	1.677	804	1.120
Aquidauana	1.049	337	572	941	409	543
Bela Vista	1.017	545	665	969	429	545
Coxim	753	344	452	724	322	404
Cuiabá	2.849	1.431	2.038	2.792	1.390	2.037
Diamantino	345	159	226	329	184	224
Livramento	849	378	468	858	388	543
Mato Grosso	111	62	75	129	53	56
Miranda	677	308	433	698	306	372
Nioac	904	395	551	872	376	453
Poconé	617	311	443	665	333	431
Ponta Porá	2.732	1.255	1.778	3.109	1.160	1.486
Porto Murtinho	334	174	215	311	155	203
Registro do Araguaia	540	213	310	535	246	278
Rosário Oeste	1.039	565	750	1.193	659	816
Santana do Paranaíba	1.121	543	691	1.055	481	704
Sto. Antonio do Rio Abaixo	1.343	655	841	1.348	576	776
Sto. Antonio do Rio Madeira	1.188	495	592	1.239	445	499
São Luiz de Cáceres	1.017	490	631	1.121	522	637

Fonte: Recenseamento do Brasil, 1928 (apud SÁ, E., 2007, p. 61).

³⁴ Mensagem do Governador Mario Corrêa da Costa (MATO GROSSO, 1926, p.49).

Mesmo com um conjunto de esforços e iniciativas por parte de autoridades governamentais a fim de garantir a instrução pública para as crianças mato-grossenses, tais medidas por si só provavelmente não garantiriam que, de fato, todas fossem acolhidas e escolarizadas, como previsto. Certamente, também, como ocorreu noutras localidades, em Mato Grosso, as crianças, além do tempo destinado às brincadeiras e traquinagens, colaboravam nos afazeres domésticos sempre presente na realidade das crianças pobres, como também - embora de forma não tão ampla - nos trabalhos de aspecto mais formal, vinculados ao pequeno comércio e indústria, que eram remunerados, embora com cifras irrisórias:

Tabela 09 – Crianças trabalhadoras – Indústria Ceramista – 1920

Idade	Quantidade
Maiores de 14 anos	62
Menores de 11 anos	11
Total	73

Fonte: E. SÁ (2007, p.74-76).

No setor de alimentação, E. Sá (2007) identificou a presença de cinco menores de 14 anos. Não encontrou, porém, o registro de meninas assalariadas, mas, quando existentes, sua remuneração era inferior à dos meninos. Os trabalhos informais também compunham o universo infanto-juvenil trabalhador. Na Usina Itacy³⁵, em Santo Antonio do Leverger (MT), as crianças catavam e lavavam garrafas para serem reaproveitadas para a venda de aguardente. Não foi por acaso que parte da infância pobre mato-grossense foi utilizada como mão de obra. Não se pode desconsiderar que até a década de 1930, não havia leis trabalhistas bem definidas e o período ainda era fortemente marcado pela mentalidade de pouca valorização do trabalho braçal, embora a presença dos imigrantes fosse considerável no país. Em Mato Grosso, a presença de trabalhadores de outras nacionalidades era exígua. Exceção feita ao período, da entrada de japoneses na região de Campo Grande. Quanto às crianças, constata-se:

O trabalho nas usinas não se restringia à população adulta, mas incluía toda a família. As crianças, inclusive, participavam dos trabalhos na roça, na confecção de sacos, teares, na fabricação da farinha, nas tarefas de descascar arroz e até mesmo no transporte de cana. O trabalho infantil não era

³⁵ Antonio Paes de Barros (Totó Paes) foi um dos pioneiros dentre os antigos donos de engenho em Mato Grosso, que em virtude da modernização, transformaram suas propriedades em produtoras de cachaça, rapadura, álcool e açúcar, em pleno fechamento do século XIX. Para abrigar o maquinário importado da Europa e fazer da propriedade uma indústria, Totó Paes mandou construir: sede da usina, casas para os funcionários mais graduados, como guarda-livros e gerente, casas para empregados menos graduados; além de padaria, escola, farmácia, barracão comercial (SIQUEIRA, 1990).

legalmente permitido, porém, no interior das usinas, vigorava a lei estabelecida pelo coronel. Por outro lado, para garantir melhores condições de vida para seus descendentes, os trabalhadores escolhiam, muitas vezes, o usineiro para batizar seus filhos. (SIQUEIRA, 1990, p.114-115).

Dessa forma, fica visível o cotidiano infantil com dupla jornada: a do trabalho e a da escolarização. De fato, a questão social e a econômica, ao menos nas primeiras décadas do período republicano, em Mato Grosso, influenciaram em demasia a frequência e o acesso às escolas públicas do estado. A principal característica foi até aquele período, marcadamente agrícola, caracterizado pela produção de poucos itens de exportação, como da erva-mate, da borracha, do açúcar, da carne etc. A população na sua grande maioria encontrava-se na base da pirâmide social. É evidente, então, que tal situação determinasse o cenário da instrução pública. Em consequência, em 1929, Dr. Mario Corrêa, em mensagem à Assembléia (MATO GROSSO, 1929, p.89), externava suas preocupações, ao afirmar:

Não basta fornecer o mestre: indispensável se torna a roupa, o livro e, muitas vezes, o pão e o medicamento. Os estabelecimentos de ensino primário são na sua maioria freqüentados por uma população desprovida de recursos. A assiduidade do aluno não depende somente de sua vontade, senão também das possibilidades econômicas dos seus Paes.

Essa mensagem configurava um apelo em favor das Caixas Escolares e clamava por uma junção de esforços e, mais ainda, expressava uma luta por recursos financeiros não apenas dos governos federal e municipal, como também por contribuições de setores da sociedade para a sua manutenção. Essas Caixas seriam uma espécie de reserva financeira nas escolas, destinada à compra de itens necessários à aprendizagem, como livros, medicamentos, ajuda emergencial aos alunos e famílias. Para tanto, foram consideradas em estudos sobre a história da escola primária, enquanto “instituições auxiliares da escola”, visando suprir carências de ordem econômica não só dos escolares, como também da instituição, como destacou:

As caixas escolares foram as primeiras organizações desse tipo instituídas nas escolas paulistas. Na reforma republicana da instrução pública, elas foram introduzidas em 1892, com finalidade educativa concebidas como “meio de despertar, na educação dos alunos, o sentimento de economia”. A partir da década de 1920, as caixas escolares, cujos recursos destinavam-se à compra de roupas, calçados, remédios e material escolar, passaram a ter o objetivo de assistência à criança pobre. (SOUZA, R. F., 2009, p.250).

Mesmo com essas denúncias e iniciativas para captação de recursos, o que permeia os discursos, quanto ao aspecto quantitativo, é que a instrução pública só fez crescer mediante a criação de escolas, grupos escolares, Escola Normal, Lyceu. Ora, o crescimento populacional também provocava reflexos na quantidade de crianças nas escolas públicas, como se vê na tabela abaixo:

Tabela 10 – Escolas primárias – 1929 – Mato Grosso

Localidades	Escolas	Alunos
Capital	39	1.175
Santo Antonio do Rio Abaixo	19	484
Livramento	06	168
Poconé	05	146
Cáceres	03	72
Rosario Oeste	14	396
Diamantino	08	180
Corumbá	07	212
Miranda	01	42
Aquidauana	05	104
Coxim	10	366
Nioac	03	98
Campo Grande	06	225
Três Lagoas	01	35
Porto Murtinho	04	110
Ponta Porã	04	68
Bella Vista	04	208
Sant´Anna do Paranahiba	02	84
Matto Grosso	05	152
Registro do Araguaia	02	136
Santa Rita do Araguaia	08	210
Santo Antonio da Madeira	05	140
Guajará Mirim	02	70
Total	163	4.881

Fonte: Mensagem – 1929 (MATO GROSSO, 1929).

A tabela acima diz respeito tão somente às escolas públicas. O alunado da iniciativa privada não se encontrava inserido, o que à época já era considerável, com um total de 10.741, distribuídos em instituições nas cidades de Três Lagoas, Campo Grande e Cáceres (MATO GROSSO, 1929).

A propósito, vale mencionar o caso dos patronatos no país. Assim denominaram-se as instituições destinadas ao acolhimento de crianças e jovens, para educar e corrigir³⁶, capacitar mão de obra para o meio rural, sendo parte do rol de soluções para a vadiagem. Nesse sentido, M. Oliveira (2000) considera que essas instituições viabilizariam a intervenção sobre a

³⁶ Ou vigiar e punir. Segundo Foucault (1977), a disciplina é a própria (micro) física do poder, instituída para controle e sujeição do corpo, com o objetivo de tornar o indivíduo dócil e útil: uma política de coerção para domínio do corpo alheio, ensinado a fazer o que queremos e a operar como queremos. O objetivo de produzir corpos dóceis e úteis é obtido por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva.

situação da mão de obra a longo prazo e para além do setor agrícola, contribuindo para organizar a assistência pública aos enjeitados e preparar novos trabalhadores. A proposta apresentada, direcionada para a continuidade do que fora implementado para os imigrantes, era a instalação de colônias agrícolas voltadas para a fixação dos egressos dos patronatos agrícolas que não encontrassem de pronto um emprego nas propriedades particulares ou em qualquer dos departamentos rurais do Governo.

Durante o governo Wenceslau Brás na Presidência da República, veio a público o Decreto de n. 12.893, de 28/02/1918 (BRASIL, 1918), autorizando a criação de patronatos agrícolas, destinados à educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Em 1919, o governo federal, por meio do Decreto n. 13.706 (BRASIL, 1919), deu expedição ao Regulamento dos Patronatos, com o objetivo de se destinarem:

Às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação da família, forem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em seu conjunto, constituem um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los ao meio rural; os internados devem ser menores reconhecidamente desvalidos, com a idade de 10 a 16 anos, que não podem ser delinquentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural. (NAGLE, 1976, p.183).

Em sua gênese o pensamento foi acolher e capacitar mão de obra para o referido serviço ou indústria rural. Nesse sentido, a participação dos inaptos – leiam-se deficientes e incapazes - em tais unidades educacionais, estava vedada, uma vez que na ótica do legislador, tais crianças e jovens não poderiam ser capacitados para o mercado.

O ofício de nº 1922 do Corpo de Investigação e Segurança Pública do Distrito Federal, dirigido ao chefe de Polícia do DF em 23/03/1918, registra a inserção dessas instituições, antes mesmo de estarem concluídas, na rotina da polícia como alternativa à Casa de Detenção, quando a legislação já prescrevia a separação entre menores e adultos no tratamento dispensado pelos agentes encarregados da ordem e repressão:

Tenho a honra de fazer apresentar a V. Ex. os menores inscritos na inclusa relação, os quais foram detidos por agentes desta Inspetoria, quando vagavam pelas ruas desta capital, faltos de assistência, sendo certo que alguns deles, embora tenham pais ou parentes, por estes não foram

procurados, apesar do aviso que lhes foi dado. Tratando-se, pois, de menores abandonados, alvitro a V. Ex. a sua internação em um dos patronatos agrícolas em organização, aguardando, na Casa de Detenção, onde serão alojados em local especial, por medida do respectivo Diretor, com quem a esse respeito conferenciarei ontem, que algum dos referidos patronatos fique em condições de recebê-los, o que não demorará, segundo estou informado. (OLIVEIRA, N., 2000, p.4).

Com a entrada em funcionamento dos patronatos, uma demanda específica passou a ser direcionada a essas instituições por meio da Polícia: eram os menores encaminhados por parentes ou pessoas suas conhecidas, alegando dificuldades de assistência, resistências às formas de disciplinamento, inviabilizando a permanência no grupo familiar. Tais instituições educativas abrigaram objetivos de assistência, regeneração, educação e ensino profissional, representando respostas do governo federal às demandas de atuação em face dos problemas sociais. Ainda, foram medidas concretas que demarcaram a tentativa de retirada do problema da infância pobre da órbita da polícia. Os Patronatos têm sua gênese também na Primeira República, quando da efervescência dos discursos sobre a escola primária urbana e rural e no entendimento do “Brasil país essencialmente agrícola”. Antes mesmo dessas instituições, serem criadas, foi primeiramente instituído pelo governo federal o ensino agrônômico, por meio do Decreto n. 8.319, de 20/11/1910 (BRASIL, 1910), composto de 591 artigos, considerado por Nagle (1976) como a mais ampla, diversificada e aparatosa legislação escolar da Primeira República. No Decreto, previam-se inúmeras divisões e serviços auxiliares do ensino agrícola:

Superior, ensino médio ou teórico prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas [...] estações experimentais, campos de experiências e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos. (NAGLE, 1976, p.182).

Embora regulamentado, o ensino dito agrônômico teve pouco desenvolvimento no país, apenas serviços auxiliares, vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foram os que obtiveram relativa aplicação.

Os Patronatos Agrícolas, por sua vez, foram regulamentados já ao final dos anos de 1920, por meio do Decreto n. 13.706, de 25/07/1919, com o objetivo de acolher a infância pobre do país, instruindo e treinando-a para o manuseio de técnicas e atividades a serem praticadas no meio principalmente rural:

Se destinam às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação da família, forem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; em seu conjunto, constituem um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural. Os internados devem ser menores reconhecidamente desvalidos, com idade de 10 a 16 anos, que não podem ser delinquentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural. (NAGLE, 1976, p.184).

Pelo exposto, percebe-se que nem todos os pobres e abandonados poderiam ser encaminhados para tais instituições, mas somente os que gozavam de boa saúde e não portadores de deficiências, que, segundo o entendimento do legislador, os tornavam inaptos para o aprendizado e treinamento. Tal disparidade excluía uma segunda vez, os chamados inaptos para a condição de internos.

Os Patronatos compreendiam dois cursos: o primário e o profissional. O segundo curso compreendia conteúdos e programas bem específicos no Regulamento, como estudos sobre o solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, preparação e aproveitamento de matérias fertilizantes, jardinocultura, insetos úteis e prejudiciais à agricultura, beneficiamento e embalagem dos produtos da lavoura, contabilidade agrícola entre outros conteúdos.

Retomando a questão da escola rural em Mato Grosso, importa destacar que os registros sobre a sua existência no estado, na Primeira República, são exíguos e destoantes. Uma exceção foi o caso da Escola Mista de Lagunita, cuja experiência registra-se a seguir.

1.5 A Escola Mista de Lagunita (1916)

De modo geral, ao traçar um panorama acerca da escolarização da infância, argumenta-se que “as populações rurais eram praticamente excluídas das políticas públicas voltadas para a educação na virada do século XIX para o XX”. Assim, esses contingentes somente foram considerados, de alguma forma, pelo Estado e suas políticas, com base no momento em que suas fileiras passaram a ser engrossadas pela presença dos imigrantes. A preocupação governamental com o controle e, de certa forma, a vigilância das populações estrangeiras seria o real motivo e não a real intenção de tal escolarização. Dessa forma,

afirma-se que as escolas rurais foram instaladas ainda nas primeiras décadas da república, na maioria das vezes, sob a égide dos proprietários ou fazendeiros. No final da Primeira República, o atendimento escolar à população rural estava muito distante dos ideais republicanos de ministrar ensino primário a todos, talvez em decorrência da mentalidade vigente, o que favorecia:

A idéia de que a educação não era necessária para a ‘atrasada’ população rural, que à criança da cidade ela era mais demandada - para esta última portanto, deveriam dirigir-se os investimentos do Estado. A imagem do homem rural ‘indolente’, ‘preguiçoso’ e ‘avesso’ à escola foi sendo cultivada pelos governantes e pelas elites urbanas. (DEMARTINI, 2001, p.148, grifo do autor).

As representações são de longa data e transparecem em falas e posicionamentos. O discurso do encarregado da instrução pública no estado de São Paulo, no ano de 1917, quando discorria sobre as populações rurais e sobre a necessidade de escolarização ou não desse segmento da sociedade, ilustra o pensamento de então, dizendo:

A educação do caboclo e de seus filhos é, a nosso ver, muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. O caboclo, inteiramente avesso à escola, não compreende a vantagem della para si nem para seus filhos; não tem aspirações nem conforto de espécie alguma: tira dos elementos da natureza, com grande facilidade, tudo quanto é necessário à sua pouca subsistência, o que o torna desambicioso. As escolas que se destinaram ao caboclo e a seus filhos, afim de preencherem os seus fins, precisam ter uma organização toda especial. Seu principal escopo não será o trato do livro, mas a sua regeneração moral, o levantamento de suas forças, o desenvolvimento de qualidades latentes, que elle as tem, mas sopitadas pelo descaso e abandono em que tem vivido; devem ter uma função profundamente regeneradora. (DEMARTINI, 2001, p.149).

E o que dizer a respeito de tal escolarização em Mato Grosso? Especificamente sobre escolas rurais, em todos os Relatórios emitidos pelos Diretores da Instrução Pública e outros documentos oficiais, aproximadamente até 1930, são quase inexistentes. O que houve foi o registro para as chamadas escolas isoladas, nomenclatura aplicada tanto para as escolas urbanas, quanto para as rurais. Num Relatório do Professor da Escola Isolada Mista de Lagunita, na época município de Ponta Porã (próximo à fronteira com o Paraguai), enviado ao Inspetor daquela localidade, no ano de 1916, há, porém, menções que permitem considerá-la escola rural.

A Escola Publica Mista Primaria, denominação oficial de Lagunita, foi criada pelo Presidente do Estado, na época Caetano Manoel de Faria e Albuquerque, pelo Decreto n. 412,

de 28/10/1915 (MATO GROSSO, 1915). O primeiro professor (o que fez o Relatório), entretanto, somente foi nomeado 17/02/1916 “perante o Delegado de Polícia”, atestando a morosidade das medidas burocráticas e legais voltadas, em especial, para o interior do estado. Com a nomeação e posse do referido professor, tratou-se imediatamente de instalar a escola, o que significava tomar todas as providências para que as aulas, de fato, acontecessem e as crianças viessem a ter seus contatos mais formais com letras e números. Assim se expressou o professor:

Somente pude realizar se devido á demora da aquisição do mobiliário escolar, no dia 1º de Março, do corrente anno, perante as autoridades locais e varias pessoas que alli também se achavam presentes e, de cuja solemnidade se lavrou um acta que consta nos livros desta Escola. (MATO GROSSO, 1916, p.2).

As atividades escolares, no entanto, não foram iniciadas num local próprio e definitivo, e a escola encontrava-se instalada provisoriamente numa das “dependências da residência de Antônio Marques”, sendo transferida para seu local definitivo em 1 de abril de 1916.

Tal prática de instalação de escolas em espaços não específicos para esse fim, como noutros ambientes, foi costume de longo período no Brasil. Estudiosos da história da educação brasileira apontam informações curiosas ao discorrerem sobre as casas-escola no século XIX, com características muito similares aos espaços de instrução em Lagunita³⁷:

Pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e dos jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.46).

O professor mostra-se profundamente grato pela construção da escola, que, segundo ele, foi concretizada graças a uma comissão de cidadãos da região (fazendeiros?) e seus esforços e empenho financeiro, particularmente:

Reconhecendo, pois, immensamente, o esforço que fora dispendido em auxílio do Estado, para a realização de tão nobre ideal, quer pelo lado material quer moralmente, não posso deixar de cumprir um dever, consignando aqui, com a vossa devida vênua, o meu voto de profundo e

³⁷ Não é possível, entretanto, afirmar, de forma segura, quem remunerava o professor: o estado, os proprietários, ou os pais de alunos da localidade.

sincero agradecimento a esse mesmo povo laborioso, representados pela distinta comissão. (MATO GROSSO, 1916, p.3).

No Relatório, destaca-se o cotidiano de sua prática e da relação com os alunos. Dessa forma, tópicos como matrícula, horário de aulas, método, utensílios e outros elementos encontram-se bem detalhados.



Figura 06 – Capa do Relatório de Lagunita

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – MT

Apesar da construção então recente, a escola era de tamanho reduzido, como, de fato, eram as escolas isoladas daquele período. A capacidade máxima seria de trinta e oito (38) alunos. Advertia-se, porém, que a procura e demanda eram grandes, indicando, com certeza, a inexistência de outras escolas, naquele perímetro e a presença expressiva de crianças, filhos de trabalhadores rurais da região. Digna de menção é que Lagunita e todo o seu entorno geográfico encontravam-se localizados na grande área de extração de erva-mate, e, que por algum tempo atraiu trabalhadores de outras regiões do país, como também de outras nacionalidades. Enquanto no centro do país, nas décadas de 1910, 1920 falava-se em deter o homem do campo em seu meio, nos extremos geográficos de Mato Grosso, ocorria justamente o inverso: o meio rural recebia levas de migrantes de outras regiões. Dizia o professor:

Penso, porém ser ainda muito defficiente para attender ao numero de alumnos ainda em condições de frequentarem as aulas, em vista do numero sempre progressivo de candidatos à matrícula, como bem podereis já verificar pelo quadro annexo, a matricula dos alumnos no corrente anno,

apesar da dificuldades que se encontram quase sempre nos estabelecimentos de ensino como este, e pelas distancias em que se acham quase todos os moradores, não obstante o curto lapso de tempo em que funcionou a Escola. (MATO GROSSO, 1916, p.4).

A escola era toda construída com tábuas, de dimensões pequenas e com seus espaços bastante otimizados e racionalizados. Possuía uma sala de aula de reduzidas proporções, medindo seis metros e meio “de frente” por quatro metros e meio “de largura” e, mais uma saleta para o uso do professor. Coberta “de taboinhas”, arejada e com claridade suficiente para facilitar as atividades de leitura, escrita e cálculos. Segundo o professor, “dispondo de muita luz e de capacidade de ar suficiente para a respiração dos alumnos durante os trabalhos” (MATO GROSSO, 1916). Evidenciando, com isso, que preocupações higienistas estavam presentes, ao menos, no registro dos argumentos do professor.

Dado que a permanência na escola era de quatro horas aproximadamente, providenciou-se no local, a existência de um poço como recurso para fornecer água para as crianças. Na época da chamada seca ou período de estiagem, tal cisterna secava, não restando outra fonte no local. Consternado, narrou o professor:

Tenho, porém, sómente a dizer-vos que existe, um poço com água potável, tendo porém, este, desde fim do mez de junho ultimo, se conservado sem uma só gota do mesmo líquido. Julgo mandar escavar mais 2 metros de profundidade. (MATO GROSSO, 1916, p.5).

Será fácil, então, imaginar as dificuldades de todos os presentes na escola, fossem alunos ou professor, para uma coisa corriqueira como a de matar a sede. E, no rol de solicitações para adequação da escola às condições e necessidades do alunado da região, arremata professor:

Fazer mais um galpão para depósito dos aparelhos de montaria dos alumnos, devido a estação chuvosa, bem como uma cerca de arame para proteção, muito indispensável em torno da casa, para tranquillidade dos alumnos por causa do gado que prejudica os alumnos durante as aulas, estragando os objetos. (MATO GROSSO, 1916, p.5).

Como se constata, o professor descreve a escola e o ambiente em torno, solicitando material para construção de cerca, para proteção do alunado. Também é de extrema clareza a questão das “montarias”, indicando que as crianças residiam nas propriedades rurais da região e se deslocavam a cavalo para assistirem às aulas. No Mapa de Matrícula anexado ao Relatório, foram registradas informações sobre as distâncias percorridas pelas crianças para

chegarem à escola. Assim, menciona “4, 6, 8, 10, 15, 20, 28, 35, 50 kilometros” para descrever os obstáculos a serem vencidos pelas famílias e seus filhos para terem acesso à escolarização.

The image shows a handwritten table with the title "Mapa de Frequência de Alunos (1ª parte) - Lagunita". The table has several columns, likely representing student names, dates, and locations. The handwriting is in cursive and somewhat faded. At the bottom of the page, there is a signature and the date "Lagunita, 10 de Novembro de 1918".

Figura 07 – Mapa de Frequência de Alunos (1ª parte) - Lagunita
 Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – MT

The image shows a second page of a handwritten table, continuing the student attendance records. It has the same structure as the first page, with columns for names, dates, and locations. The handwriting is consistent with the first page. At the bottom, there is a signature and the date "Lagunita, 10 de Novembro de 1918".

Figura 08 – Mapa de Frequência de Alunos (2ª parte) - Lagunita
 Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – MT

O problema das distâncias foi detalhado pelo professor e transcrito em seu relatório. Pelos dados, percebe-se que a escola atendia crianças de toda a região, sendo as distâncias bastante consideráveis, sempre percorridas a pé ou no lombo dos animais, uma vez que outra possibilidade não havia na época.

Tabela 11 - Alunos da Escola Mista de Lagunita (1916)

Nome	Idade	Residência	Distância	Naturalidade
Graciano	13 anos	Lagunita	4 km	Rio Grande do Sul
Clemência	12 anos	Lagunita	4 km	Rio Grande do Sul
Magdalena	09 anos	Lagunita	4 km	Rio Grande do Sul
Nome	Idade	Residência	Distância	Naturalidade
Anthero	10 anos	Lagunita	4 km	Rio Grande do Sul
Cezario	12 anos	Lagunita	4 km	Rio Grande do Sul
Honoato	08 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
José Ramão	12 anos	Lagunita	10 km	Rio Grande do Sul
Graciliano	12 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Antonio	10 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Pedro	14 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Valmor	08 anos	Lagunita	1,10 km	Santa Catarina
Vidalvina	11 anos	Lagunita	1,10 km	Santa Catarina
Victot	14 anos	Lagunita	8 km	Argentina
Ângelo	11 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Arestides	11 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Cleodolphino	09 anos	Lagunita	6 km	Rio Grande do Sul
Froilan	11 anos	Tatarém	10 km	Argentina
João Ribeiro	14 anos	Tatarém	10 km	Matto Grosso
Alfredo	10 anos	Blanco-Cuê	35 km	Matto Grosso
Theodorico	15 anos	Tatarém	4 km	Rio Grande do Sul
Belmiro	14 anos	Tatarém	4 km	Rio Grande do Sul
Innocente	13 anos	Tatarém	4 km	Rio Grande do Sul
Rita	11 anos	Tatarém	4 km	Rio Grande do Sul
Margarida	10 anos	Tatarém	4 km	Rio Grande do Sul
Juan	12 anos	Lagunita	11 km	Rio Grande do Sul
Antônio	09 anos	Lagunita	11 km	Rio Grande do Sul
Sylanira	08 anos	Ribeirão da Ponte	6 km	Mato Grosso
Thomaz	15 anos	Ribeirão da Ponte	6 km	Rio Grande do Sul
Luiz	14 anos	Ribeirão da Ponte	6 km	Rio Grande do Sul
Bazilio	-	Justi	50 km	-
João de Andrade	-	Rincão	1,25 km	-
João Fernandes	-	Tatarém	1,10 km	-
José Fernandes	-	Tatarém	1,10 km	-
Pedro Fernandes	-	Tatarém	1,10 km	-
Torquato	-	Rincão	1,28 km	-
Manoel	-	Tatarém	6 km	-
Arthur	-	Tatarém	6 km	-
Cândido	-	Tatarém	6 km	-

Fonte: Mapa de frequência – Relatório do professor de Lagunita (MATO GROSSO, 1916).

Ainda, no referido Mapa, o professor fez constar a naturalidade dos alunos demonstrando sua origem. Entre os trinta e oito (38) alunos, vinte e um (21) provinham do

Rio Grande do Sul; dois (02) de Santa Catarina; dois (02) da Argentina; um (01) do Paraguai; dois (02) de Mato Grosso. Pela quantidade de crianças de outros estados e países, confirmam-se as migrações especialmente de gaúchos, catarinenses e argentinos ligados à extração da erva-mate em terras mato-grossenses. Tais alunos eram filhos dos novos (pequenos) proprietários de terra, cuja posse de lotes rurais foi facilitada a partir de 1915. Muito provavelmente seriam filhos de ervateiros ligados à Companhia Mate-Laranjeira, então presente na região daquela escola:

A partir de 1893 nova e significativa corrente migratória dirigiu-se para o estado de Mato Grosso do Sul. Foram os rio-grandenses fugitivos, em sua maior parte, das conseqüências da Revolução Federalista, ocorrida no Rio Grande do Sul entre os anos de 1893 e 1895. Diversos fatores motivaram tal deslocamento: a procura de melhores condições econômicas, a fuga das perseguições políticas, a destruição de suas propriedades, etc. O foco desta corrente migratória foi, desde logo, as regiões de campos limpos e devolutos existentes no atual estado de Mato Grosso do Sul. A notícia desses campos, os quais eram semelhantes aos do Rio Grande do Sul, tinha sido divulgada pelos ex-combatentes da Guerra do Paraguai, ou, ainda, por aqueles que ali residiam. (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p.25).

Até o início do século XX, a parte meridional do estado de Mato Grosso apresentava baixa densidade demográfica, apesar da fixação de remanescentes (ex-combatentes) da Guerra do Paraguai. O retardamento do povoamento dessa região deveu-se, em muito, à ação empreendida pela Companhia Mate Laranjeira que detinha o monopólio sobre a extração da erva-mate exercendo, conseqüentemente, influência em uma região de aproximadamente 60.000 Km². A ação da empresa nem sempre era leve ao rechaçar a presença de migrantes que, de uma forma ou de outra, poderiam ameaçar o monopólio sobre as terras na área meridional no estado. Pelo contrário, por meio de seus dirigentes ou lideranças políticas, sempre que possível, deixava claro a sua não tolerância ante a presença de grupos tidos como rivais na atividade extrativista nos ervais:

A Companhia em 1907, por meio de Manoel Murtinho, manifesta-se contrária à penetração dos gaúchos no Sul de Mato Grosso, que ocupam terrenos devolutos próximos aos ervais. A preocupação de Manoel Murtinho é que esses migrantes não penetram apenas para o corte das árvores e regessem aos seus lares, a exemplo dos paraguaios, mas eles pretendem ficar-se na região como proprietários. O atrito entre a Matte os sul-mato-grossenses não se limita ao espaço ervateiro, ele passa pelo Poder Judiciário, na medida em que os requerimentos dos posseiros não obtêm despacho favorável, devido à intervenção da Empresa em órgãos estatais. (WEINGARTNER, 1995, p.73).

No governo do general Caetano de Albuquerque em Mato Grosso, segundo o autor citado anteriormente, aprovou-se a Resolução n. 725, em setembro de 1915, que assegurou aos posseiros o direito de adquirir terras ocupadas há pelo menos dois anos. Assim, já em 1916 concedeu-se na zona ervateira o direito de justificação de posse, como pré-requisito para aquisição do título definitivo. Tais iniciativas, no entanto, culminam em grave crise política no estado, gerando conflito entre executivo e legislativo, estando esse último sob influência da Companhia, dando, com isso, motivos para que ocorresse a intervenção federal. D, Aquino Correa foi escolhido como a saída para conciliação das correntes políticas mato-grossenses, sendo, então, o primeiro a expedir os títulos de posse, no ano de 1920 (WEINGARTNER, 1995). Mesmo a contragosto, gradativamente a Companhia Mate Laranjeira aceita a presença de migrantes em pequenas porções de terras, particularmente os gaúchos. De certa forma, são eles tolerados, estabelecendo-se com eles relações de dependência econômica:

Nos ervais, sua guarda policial zela pela segurança de seus interesses e, essa Companhia mantém uma cadeia de dependência entre seus moradores, ela compra a erva-mate dos novos exploradores e, em troca, fornece sal, tecidos, ferramentas e outros produtos importados. Assim, cria um crédito de tal forma que o morador dos ervais está sempre em débito com a Companhia que além de manter seu poder nos ervais, continua monopolizando a exploração dos mesmos, na condição de credora dos seus moradores. (WEINGARTNER, 1995, p.75).

De modo geral, pode-se afirmar que a Companhia Mate Laranjeira exerceu relativa influência no povoamento da região meridional de Mato Grosso do Sul, fato este que pode ser justificado pela grande mobilidade espacial de seus trabalhadores e pela função itinerante da exploração da erva-mate. Em termos históricos, a função exercida pela Companhia foi a da preservação do quadro natural e da posse da maioria dessas terras pelo Governo do então estado de Mato Grosso até as primeiras décadas do século XX. Tal situação favoreceu o processo de colonização no atual estado de Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 1943, como esclareceram Gressler e Swensson (1988).



Mapa 02 – Migrações para Mato Grosso - Primeiras décadas do século XX
 Fonte: Gressler e Swensson (1988, p.26).

Posteriormente à Guerra do Paraguai, a província de Mato Grosso enfrentou crise econômica, uma vez que suas relações de exportação com os países vizinhos, como Argentina, Paraguai e Bolívia ficaram seriamente afetadas. Tal dificuldade foi superada inicialmente, com a ajuda financeira do governo imperial, em especial por encontrar-se em área fronteiriça com esses países. Naquele período pós-guerra a demarcação das novas fronteiras tornou-se uma questão de segurança e de estratégia para o país, sendo de caráter premente. Para superação do problema uma comissão de técnicos fez o levantamento de terras, chefiada pelo militar Antônio Maria Coelho, estando presente à comitiva, Tomás Laranjeira. Os trabalhos foram concluídos em 1874, mas Tomás Laranjeira³⁸ atraído pela quantidade de terras e pela detecção da presença de ervais nativos na região apossou-se de glebas e se interessou concretamente por elas a partir de 1877, requerendo oficialmente ao governo imperial permissão para exploração extrativista da erva-mate em 1878, segundo atestam F. Borges (2001), Siqueira, Costa e Carvalho (1990).

³⁸ Apesar de alguns suporem que Tomás Laranjeira fosse estrangeiro, Siqueira, Costa e Carvalho (1990), afirmam que ele era brasileiro da região Sul de nosso país.

De acordo com esses autores, somente, porém, em 12 de dezembro de 1882, por meio do Decreto Imperial n. 8.779 , o requerente recebeu a permissão legal para explorar as reservas nativas, próximas à divisa com o Paraguai, criando uma empresa para tal, a qual foi denominada Empresa Mate Laranjeira. Como pode ser observado abaixo, no decorrer de décadas, a empresa estendeu consideravelmente a área de sua atuação por meio da extração nativista da erva-mate. Grande parte das terras sob sua influência eram devolutas, de propriedade da União, que, por sua vez, somente a partir da década de 1940, atua fortemente na região, criando o Território Federal de Ponta Porã (1943) e a Colônia Nacional de Dourados (1943), sendo ambas as iniciativas componentes da chamada “Marcha para o Oeste”, empreendida por Getúlio Vargas, em plena vigência do Estado Novo, a serem enfocadas mais amplamente na seção 3 desse trabalho.



Mapa 03 – Região de influência da Cia. Mate Laranjeira – antigo sul de Mato Grosso

Fonte: Gressler, Vasconcelos e Souza (2005, p.107).

A atuação e o desenvolvimento da empresa, a geração de recursos e grande oferta de trabalho provocou para a região migração de mão-de-obra de outros locais, já experimentadas no trabalho do campo e na colheita, secagem e separação da erva-mate no Rio Grande do Sul, no Paraguai e na Argentina. Dessa forma, essas levas humanas contribuíram para o povoamento do extremo sul de Mato Grosso, sendo localizadas particularmente em Bela Vista e Ponta Porã. Tais ondas de migrantes começara a chegar não só para compor a mão de obra

assalariada da empresa, como também para se associarem ao comércio intenso da erva-mate, tomando, inclusive, posse de partes da terra:

Surgiram muitos conflitos e pleitos judiciais, quando começaram a chegar as levas de riograndenses, que vinham do Sul, e procuravam se estabelecer nas terras devolutas do Estado. Os seus requerimentos não obtinham despacho favorável, diante os protestos da Empresa, que explorava toda aquela zona delimitada pelos rios Dourados, Ivinhema, Amambaí e Paraná, fechando a área com a fronteira do Paraguai. (BORGES, F., 2001, p.26-28).

De fato, os rio-grandenses e outros do Sul do país saíam de sua terra natal em caravanas compostas normalmente por várias famílias, levando meses de viagem exaustiva, auxiliados por cavalos e carretas³⁹, nas quais os pertences das famílias eram acondicionados e transportados, como móveis, roupas, utensílios, sementes, ferramentas, alimentos. Dessa forma, conhecia-se sempre o dia da saída, mas o tempo percorrido e a data da chegada nas novas terras era sempre uma incógnita:

As primeiras caravanas passaram por lugares onde tinham que abrir picadas e improvisar pontes. Assim iam traçando um roteiro que era seguido pelos que vinham depois. Como a viagem era muito demorada, eles eram obrigados a fazerem longas paradas para consertar as carretas e para que os animais descansassem. Alguns chegavam até a fazer roças e se estabelecer definitivamente pelo caminho. Este é o processo migratório à prestação. Os que continuavam tinham que enfrentar muitas dificuldades, tanto na viagem, que demorava meses, como depois que chegavam, onde tinham de começar tudo de novo, contando apenas com a terra e a vontade de vencer. (PINTO SOBRINHO, 2009, p.57).

Obstáculos e entraves não foram encontrados tão somente na saída e por todo o percurso até a chegada em terras mato-grossenses, próximas à fronteira com o Paraguai. Pelo contrário, elas continuavam no cotidiano desses migrantes por anos e décadas. Após a escolha do quinhão de terra - quase sempre composto por mata nativa - era preciso prepará-lo para o cultivo da lavoura, além de iniciar as primeiras edificações com madeira retirada do próprio local:

Acampavam com as carretas embaixo das árvores e abriam uma roça, faziam uma plantação e enquanto aguardavam a colheita, tiravam madeira e improvisavam uma casa. À medida que a situação ia se normalizando, começavam a serrar madeira para construir suas moradias definitivas [...] Gostavam de casa grande, de madeira, coberta de tabuinha, com o assoalho acima do chão. Alguns aproveitavam o desnível do terreno e faziam um

³⁹ Carro conduzido por bois.

porão. As casas tinham que ser grandes porque as famílias eram numerosas [...] Tinha uma sala grande, uma mesa proporcional ao tamanho da família e muitos bancos, onde eram recebidas as visitas. Na parede, eram penduradas as fotografias dos pais ou avós dos donos da casa. A cozinha era uma peça construída afastada da casa, onde era feito o tradicional fogão a lenha, com blocos de cupim. O fogão era grande, onde podia ser colocado o guarda-fogo: uma madeira grossa que permanecia acesa dia e noite. (PINTO SOBRINHO, 2009, p.59).

Evidentemente que havia outras modalidades de construção e moradia, nem todas eram tão amplas e espaçosas. Tais acomodações sempre se encontravam de acordo com as possibilidades financeiras das famílias. Os migrantes, em sua grande totalidade não eram possuidores de riquezas ou posses, uma vez que saíram da terra natal, entre outros motivos, justamente em busca de melhoria de vida para todos:

Alguns faziam suas casas cobertas de tabuinha, com as paredes de pau-a-pique e barreadas. Esses materiais tornavam as casas térmicas. Na época, o conforto das moradias era relativo. Usavam água de alguma vertente, ou dos rios [...] Os banhos eram tomados no rio, ou na gamela, e eram mais freqüentes nos finais de semana. Muitos trabalhavam até sexta-feira ao meio-dia e a parte da tarde era reservada para se prepararem para vender seus produtos, fazerem suas compras no povoado e também para passear. Um senhor da época contou-nos que sexta-feira à tarde ou sábado pela manhã era o dia de fazer faxina. Começava-se pelos cavalos que eram tosados e banhados. Depois, lavavam-se os baixeiros, engraxava-se o 'apero' e as botas. Em seguida, era a vez dos homens: uns cortavam os cabelos dos outros, cortavam-se unhas, tomavam banho e depois iam tirar os piques dos pés. Então, estavam prontos para passear. (PINTO SOBRINHO, 2009, p.61).

Assim, estabeleciam-se em pequenas faixas de terras, com seus poucos animais, lavrando a terra e preparando o ambiente adequadamente para a vida da família. Com o tempo, comercializavam os produtos de sua lavoura, mas, em especial, vinculavam-se à extração da erva-mate na região, como também ao acondicionamento e transporte da erva até os pontos de venda, trabalhando de forma independente, vendendo o produto para a Companhia, ou então, como trabalhadores braçais da Mate Laranjeira.

A presença da Companhia em terras de Mato Grosso ocorreu por décadas, passando por fases e muitas idas e vindas de aspecto econômico e político. Tomás Laranjeira nesse período sempre esteve envolvido direta e indiretamente com as lideranças do estado, haurindo de algum modo benefícios na exploração e comercialização do produto. Nos primeiros anos da República, certa instabilidade na concessão da exploração dos ervais, oportunizou a transformação da Companhia Mate Laranjeira, na firma Laranjeira Mendes & Cia., com sede em Buenos Aires, Argentina, visando com tal medida à captação de recursos financeiros junto

a bancos. De fato um verdadeiro monopólio estabeleceu-se, pelas vias da empresa. A primeira renovação da concessão ocorreu em 1894, por um período de mais de dezesseis anos. Posteriormente, a empresa entrou com outras solicitações de prorrogações, mas encontrando entraves, políticos e econômicos para seus pedidos, como ocorreu com a solicitação de 9 de setembro de 1907, ao salientar além da concessão de terras, a constituição de força policial própria para fiscalizar seus domínios; abrir mais portos no rio Paraná; redução de impostos de exportação, que recaíam sobre a erva-mate, dentre outros benefícios. Sem desânimo ou esmorecimento, a empresa continuou suas atividades extrativistas enquanto as renovações não ocorriam. Em 26 de junho de 1912, novos pedidos deram entrada junto aos órgãos do estado.

A Companhia nunca obteve de forma consensual o apoio dos líderes políticos de Mato Grosso. Durante toda sua permanência, sempre houve aqueles que discordavam de sua atuação e presença em terras mato-grossenses. Acusações também existiram quanto à sua presença, como, por exemplo, estrangeiros apossando-se da terra e a existência de um Estado dentro do Estado; benesses e benefícios em excesso para os dirigentes e proprietário da empresa, dentre outras pendências. Os ânimos acirraram-se entre as lideranças políticas, a ponto de aqueles que não apoiavam a presença da empresa, fundarem, sob a liderança de Pedro Celestino, o Partido Republicano Mato-Grossense (BORGES, F., 2001).

Numa tentativa de estabelecer certa competitividade que envolvia a questão da concessão de exploração da erva-mate, promulgou-se a Lei n. 725, em 24 de setembro de 1915 (PÓVOAS, 1995), estabelecendo-se critérios para futuros arrendamentos, como, por exemplo, a existência de concorrência pública, tendo em vista vencer quem melhor oferecesse as condições financeiras; mas também limitava-se a área de concessão em 1.440.000 hectares:

Essa lei continha um dispositivo que garantia o direito dos ocupantes de terras anteriores a 1914 (posseiros) a, dentro de dois anos, justificarem suas posses para legalizá-las, concedendo-lhes preferência para aquisição de uma área não superior a dois lotes de 3.6000 hectares cada um. (PÓVOAS, 1995, p.251).

Na prática, pouco efeito teve a legislação, uma vez que a empresa possuía no mesmo ano da promulgação da lei, uma quantidade de 1.880.000 hectares:

Ainda em 1924, a situação econômica na Mate Laranjeira, superava a do Estado de Mato Grosso. Na mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, no dia 13 de maio de 1924, o Presidente de Mato Grosso, Pedro Celestino Corrêa da Costa dizia que enquanto a receita do Estado orçava em cinco mil contos, a da empresa do mate, sozinha, conseguia trinta mil contos, chegando o Estado a emprestar dinheiro dessa empresa. (BORGES, F., 2001, p.59).

Percebe-se, assim, que a exportação da erva-mate, bem como a presença da empresa, teve aspectos positivos na economia e vida social mato-grossense, inclusive no povoamento e a formação de vilas e cidades no sul do então Mato Grosso, hoje, território de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, a legislação de 1915, possibilitou legalmente a presença e o estabelecimento em definitivo de posseiros e outros proprietários de ervais no sul do estado. Assim, advogamos a hipótese de que a grande maioria dos alunos da Escola de Lagunita eram de fato, filhos de trabalhadores e pequenos proprietários vinculados à produção, manuseio e extração da erva-mate. As inúmeras tentativas de impedir o monopólio da empresa, poucos resultados concretos tiveram nas décadas em que ela esteve presente no estado. Seu declínio e extinção ocorrera por volta de 1930, quando, por questões econômicas, na concorrência com a erva-mate argentina, a empresa praticamente encerrou suas atividades.

A questão da terra, de fato, gerou conflitos sérios, entre a Companhia e os posseiros, particularmente, migrantes do Sul, ligados ao comércio da erva-mate, de forma direta ou indiretamente:

Contra o monopólio que efetivamente exercia essa atividade econômica, logo surgiu a situação de conflito com os “posseiros” que se estabeleciam na região do extremo sul matogrossense, na fronteira paraguaia, vindo em sua maioria do Rio Grande do Sul, fugindo das lutas revolucionárias daquele Estado (POVOAS, 1995, p.286).

A extinção da Companhia teve início com a Primeira República (1930) e com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, mediante a implantação do ideário nacionalista. Em especial, após a implantação do Estado Novo (1937-1945), deu-se um basta ao chamado coronelismo, sendo Mato Grosso um dos alvos mais intensos desse ideário. Duas medidas concretas nesse sentido foram: a criação dos Territórios Federais de Guaporé (hoje, Rondônia), e de Ponta Porã (hoje, região sul de Mato Grosso do Sul, composta pelos municípios de Dourados e Ponta Porã).

Ainda em 1934, porém, a Companhia possuía um forte aparato que ilustra bem todo o seu prestígio e abrangência no cenário do estado:

Bens da Laranjeira Mendes e Cia (1934): 18 mil trabalhadores fixos; 1 mil trabalhadores volantes, 900 carretas, 180 chatas, 37 lanchas a vapor, 55 mil cabeças de gado, 2 linhas de Decauville (80 km – percurso), 30 depósitos mestres, 79 depósitos auxiliares, 1.700 burros de arrias, 250 km de estradas de rodagem 60 pontes construídas, 2.500 cavalos, 20 rebocadores, 8 vapores,

veículos movidos a gasolina, ferraria, marcenaria, carpintaria. (SIQUEIRA; COSTA; CARVALHO, 1990, p.27).

Retomando o relatório da Escola de Lagunita, o referido professor destacou que fez o registro de matrícula durante todo o ano, e, não somente no período inicial das aulas. Dizia que, em virtude das dificuldades encontradas por uma escola naquela localidade, resolvera deixar em aberto, para acolher boa parte da criançada da região. Segundo seu Mapa Anual o movimento escolar apresentava-se:

Tabela 12 - Movimento dos alunos - matrícula e frequência

1916	Meninos		Meninas	
Maio	19 (1º ano)	09 (2º ano)	04 (1º ano)	02 (2º ano)
Junho	20 (1º ano)	10 (2º ano)	04 (1º ano)	02 (2º ano)
Julho	22 (1º ano)	10 (2º ano)	04 (1º ano)	02 (2º ano)
Total	32		06	

Fonte: Relatório do Professor - Escola de Lagunita (MATO GROSSO, 1916).

A grande maioria do alunado era do sexo masculino, apesar de a escola ser classificada como mista. Restava pequena dúvida acerca da ausência relativa de meninas na escola. Seria a quantidade delas realmente exígua ou não eram encaminhadas para a escolarização por seus pais?

O professor descreve o material existente na escola, bastante limitado, indicando as dificuldades enfrentadas quanto aos recursos didáticos e pedagógicos. Mencionou a existência de: bancos de madeira (5), bacia louçada (1), baldes de zinco (2), Bandeira Nacional (1), cadeiras de palhinha (2), caneco louçado (1), copos de vidro (2), cabides de madeira (5), carteiras de madeira (5), canetas (12), corrente de ferro para o poço (01), escriptório de madeira (1), escumadeira de ferro (2), giz branco, lápis preto (12), lampião de parede (1), mapa do Brasil (1).

Comparando-se o mobiliário com o registro de alunos percebe-se a insuficiência de carteiras. Por outro lado, encontra-se que a frequência dos alunos às aulas foi regular nos meses de maio, junho e julho, até o “início deste período revolucionário, que infelizmente ainda hoje estamos passando”⁴⁰.

⁴⁰ Revendo a história do estado, desvela-se a existência de um movimento revoltoso, de cunho político, cujo epicentro foi a cidade de Corumbá. A Caetanada foi um movimento político-administrativo envolvendo as lideranças políticas do estado, no ano de 1916. Anteriormente, no ano de 1915, foi eleito para o governo Caetano Manoel de Farias Albuquerque, o Ge. Caetano. O motim foi provocado por sua atitude ao chegar ao governo, negando-se a demitir funcionários públicos que, para lideranças de seu partido (Partido Republicano Conservador), eram considerados adversários políticos, gerando, com isso, a ocorrência armada. No auge da

Ao discorrer acerca da história da educação brasileira no século XX, e se referindo às mudanças e inovações implantadas na instrução, com ênfase no meio urbano, Saviani afirma:

No meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório; eram destinadas a desaparecer, enquanto os grupos escolares foram firmando-se como as escolas primárias propriamente ditas, a tal ponto que grupo escolar e escola primária se tornaram sinônimos. (SAVIANI, 2004a, p.28).

Os dados aqui apresentados comprovam que por décadas, escolas rurais e urbanas coexistiram no campo educacional. De um lado, a realidade urbana composta especialmente por escolas reunidas e os grupos escolares, e, de outro lado, as chamadas escolas isoladas rurais eram quase sempre instaladas em lugares ermos e de precárias condições.

O “Horario e Programma de Ensino de 1º e 2º gráo para as Escolas Isoladas do Estado de Matto-Grosso”⁴¹, publicado e distribuído no ano de 1916, prescreve o conteúdo a ser ensinado. Dadas as circunstâncias de isolamento em que se encontrava todo o interior do estado, é possível que na época de seu relatório, o professor talvez ainda não tivesse conhecimento formal do Programa, embora sirva de ilustração para conhecimento dos programas da instrução primária, de então. No que diz respeito à leitura, constou para a 1ª seção “exercício de aprendizado de leitura pelo methodo phonico da sylabação ou da palavração, por meio de cartilha própria, exercício de retenção das palavras aprendidas por meio da reprodução oral de palavras similares e de reimas, decomposição de palavras em seus elementos sylabas e letras”; 2ª seção a “leitura e interpretação de prosa e verso em livros apropriados; resumo do assumpto lido, leitura de jornaes e de documentos manuscritos, leitura commentada pelo professor de trechos escolhidos proprios a despertar nos alumnos o gosto pelo bello”; e, para a 3ª seção “os mesmos exercicios da segunda secção com desenvolvimento e explicação do texto lido, pela significação das palavras; exercicios oraes

discórdia, chega-se a ponto de haver dois governos, sendo um com sede em Cuiabá (com o Governador Caetano) e outro em Corumbá composto por membros do legislativo mato-grossense, chefiado pelo deputado Francisco Pinto de Oliveira (Partido Republicano Mato-grossense), então Presidente da Assembléia Legislativa. O conflito só é dirimido e a cessação das hostilidades com a intervenção federal, quando o Presidente Wenceslau Braz nomeia chefe de governo, em janeiro de 1917, Camilo Soares de Moura, interventor federal (SILVA, O., 1982). Portanto o “movimento revolucionário”, como define o professor no Relatório, deixou lá suas marcas e entraves à sequência das atividades corriqueiras da escola, naquele período. Para a saída política, tendo em vista o apaziguamento dos ânimos e disputas internas no estado, procuraram-se medidas para a superação da intervenção federal. Após idas e vindas, inúmeros acordos e cedências de pontos dos dois grupos políticos, compostos pelos Partido Republicano Conservador e Partido Republicano Mato-grossense, possibilitaram a chegada ao poder de Dom Aquino Francisco Corrêa, na época, o mais novo Bispo, cronologicamente falando, de toda a Igreja Católica.

⁴¹ Cf. MATO GROSSO, 1916.

de passagem de verso para prosa; exercicios de allocação pela leitura de trechos de prosa ou de verso apropriados áquelle fim”. Para a escrita, 1ª seção “copia na ardósia, das syllabas e das palavras da cartilha, copia do nome do alumno, previamente escripto pelo professor; copia do nome da cidade em que se acha a escola, dos nomes dos dias, dos mezes e das estações, exercicios de copia a lapis sobre o papel, exercicios calligraphicos sobre letra de typo vertical”; 2ª seção “calligraphia: letras vertical e americana (inclinada)”; 3ª seção “calligraphia: exercicios variados sobre os typos calligraphicos da 2ª. Secção e mais sobre letras de ornamento, como gothica, ronde”.

Para o trabalho na área de Aritmética, na 1ª seção “observações directas sobre quantidade que o alumno possa ver e tocar, com enumeração das mesmas, para contagem pratica oral até 10; leitura da carta de Paker e reproducção da pagina lida por meio de tornos, grãos de milho, varetas, exposição muito simples pelo professor das questões que ilustram e acompanham as cartas de Paker; contagem directa: a) até 10, por unidades, b) de 10 até 20 por unidades; c) até 100, por unidades, primeiro e por dezenas depois; contar por 2,3,4,5,6,7,8,9 até 12, 18, 28, 30, 35, 40, 45, voltando á quantidade que serviu de ponto de partida assim: 2, 4, 6, 8, 10, 12; 12, 10, 8, 6, 4 2; contar até 100, por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, partindo de um numero digito; taboadas com emprego de tornos; as quatro operações elementares por meios concretos; leitura e escripta de números; as quatro operações, até 100; exercicio sobre algarismos romanos, dando-se primeiro o conhecimento de I, V, X, L, C, e depois se ensinando as combinações desses algarismos em numeros maiores ou menores; conhecimento das horas do relógio”; 2ª seção “revisão e ampliação da matéria estudada na primeira Secção. As quatro operações elementares mais desenvolvidas; Estudo da taboada geral até 9; calculo mental rápido; leitura e copia da carta de Parker; resolução de problemas de interesse pratico e de uso quotidiano; a moeda nacional e suas diversas unidades: o real, o vintém, o tostão, o mil reis, o conto de reis, o uso do cifrão, recibos; leitura de decimaes e de fracções acompanhada de exercicio”; 3ª seção “as quatro operações elementares: desenvolvimento pratico e completo; as quatro operações sobre decimaes; as quatro operações sobre fracções ordinárias”.

Para o aprimoramento da Língua Materna, no que tange à oralidade, preconizou-se na 1ª seção “palestra com os alumnos sobre cousas ou scenas de facil observação, relativas ao lar, á rua, á escola e ao campo; exercicio de narração pelo alumno; exercicios de comparação: tamanho, cor, serventia; reproducção de factos lidos ou narrados pelo professor”; 2ª seção “descripção de objectos usuaes e de animaes domésticos, expostos em classe ou já observados pelos alumnos, reproducção de historia, fabulas e episódios, contados ou lidos pelo professor;

formação de sentença com palavras dadas pelo professor; formação de sentenças implicando a pratica de singular e de plural, de masculino e de feminino”; 3ª seção “revisão e ampliação do estudo da 2ª secção; exercícios práticos sobre nomes de cousas, de gente, de animaes, de plantas, de mineraes, nomes de qualidades; exercício pratico para conhecimento e emprego do passado, do presente e do futuro, pela construcção de phrases com os advérbios hontem, hoje e amanhã; distincção entre nomes de espécies (communis), e nomes de homens, de cidades, de apizes, etc. (próprios)”. Na escrita da 1ª seção “Copiar: nomes de objectos, de animaes, de flores e de fructas; sentenças do quadro negro e do livro de leitura; nomes dos colegas, de pessoas da família, etc.; completar sentenças escriptas no quadro negro pelo professor e que já tinham sido lidas pelos alumnos; formar pequenas e faceis sentenças com palavras dadas; construir sentenças em respostas a outras escriptas no quadro negro pelo professor; exercício retrospectivo de palavras escriptas pelos alumnos rapidamente, mediante aposta entre os mesmos; dictado de sentenças do livro de leitura”; 2ª. seção “copiar pequenos trechos do livro de leitura, de um capitulo já lido, construir sentenças com palavras dadas e taes que o alumno, empregando-as, tenha ensejo de manifestar, por escripto, alguma cousa do que aprendeu sobre plantas, anmaes, geographia, resumo escripto lido, por meio de perguntas a respeito, escriptas pelo professor, no quadro negro; dictados de pequenos trechos, no momento lidos e explicados pelo professor, que chamará a attenção dos alumnos para as palavras de mais difficil graphia”; 3ª seção “dictado como na 2ª secção, porem de trechos de difficuldade crescente; reproducção escripta de narrações, fabulas, historietas, por meio de uma direcção feita pelo professor, onde sejam assignalados pelo professor os tópicos principaes; exercícios escriptos de fixação e de concordância, por meio de sentenças adrede preparadas pelo professor; descripção de estampas expostas á vista dos alumnos; estudo, na sentença dos synonymos, homonymos e preonymos; dictado sobre os homonymos mais ausentes; redacção de bilhetes, cartões e cartas sobre assumptos fáceis”.

Como complemento e fechamento das prescrições de conteúdos, deu-se as diretrizes no campo da Geografia (do Brasil), para a 1ª seção “palestras com os alumnos sobre a posição relativa dos objetos em classe. A carteira: suas partes anterior, posterior, superior e inferior; direita e esquerda; as carteiras próximas e outros objectos ciircumvisinhos: frente, atraz, á direita, á esquerda, em baixo, em cima, descripção do caminho que os alumnos percorrem para vir de casa á escola, conhecimento pratico dos pontos cardeaes: este – logar onde o sol nasce; oeste logar onde o sol entra, sul lado direito de quem olha para onde o sol nasce; norte lado esquerdo de quem olha para o logar onde o sol nasce; palestra sobre a cidade, a Villa ou bairro onde a escola esteja situada: Ruas, largos, e praças principaes,

edifícios mais importantes, produções (objectos vendidos ou fabricados no lugar, recordações históricas mais populares, vias de comunicação e localidades mais próximas, viagens descriptivas a essas localidades), palestras sobre as montanhas, planícies, rios, mares, lagos, ilhas, com explicação dos termos geographicos por meio do taboleiro de areia”; e, para 2ª seção “O município: sede e localidades mais importantes; produções e industrias; curiosidades naturaes; lembranças históricas, homens notáveis do passado, importação e exportação, vias de comunicação, os municípios limitrophes, o governo municipal; o estado de Matto-Grosso: a capital; cidades mais importantes, seu commercio, industria e historia, rios e montanhas principaes, vias de comunicação, productos de importação e de exportação, os Estados limitrophes, o governo estadual, o paiz: os Estados e suas capitães, productos de exportação e particularidades mais importantes de cada Estado. O Governo Federal. A Terra: estudo feito no globo e depois no planispherio dos continentes e oceanos, paizes e capitães; em especial, que mais relações mantêm com o Brazil, esboço do mappa de Matto-Grosso e do Brazil”.

No mesmo Programa ainda constaram aqueles conteúdos destinados ao ensino de Ciências (o homem, as raças, os nossos indígenas, o corpo humano; conselhos hygienicos; animaes, apicultura, sericultura; arvores, horta, flores, jardins; cores typicas ou primarias; meteoros, a chuva, relampago, o trovão, o raio, para-raios, BenjaminFanklin; arco-iris; o orvalho, a neblina, o nevoeiro, o gelo, a geada, a saraiva; o ar, os ventos; fecundidade das terras; navios de vela; moinhos e ventiladores; viagem em torno da classe; o papel e sua fabricação; o papyrus e o pergaminho; a tinta; a borracha; as penas e a caneta; o lápis e a gomma arábica; o giz; a esponja; a varíola e a vacina; a raiva; Pasteur; as mordeduras de cobras; a iluminação; a luz electrica; o alcoolismo); do Canto (Canto coral e Hymnos) e de Desenho (Desenhar: folhas lineares, lanceoladas, espatuladas circulares, cordiformes, ovaes, saggitadas, recortadadas, etc; galhos de folhas alternas, oppostas e verticiladas; flores bem simples; objetcos usuaes; animaes).

Como pode se deduzir pelo amplo elenco de conteúdos e tópicos, o programa fora muito bem detalhado, prescrevendo uma enormidade de atividades tendo em vista a instrução perpetrada nas escolas isoladas, fossem elas localizadas nos distritos, vilas ou fazendas. A esse respeito confirma-se a afirmação:

As mudanças educacionais desencadeadas no regime republicano consolidariam permanentemente o ideal das noções enciclopédicas, assegurando instrumentos de orientação e controle para a execução do programa. (SOUZA, R. F., 2009, p.82).

Quanto à aplicação do Programa nesses estabelecimentos de ensino, certamente ocorreram muitas dificuldades, especialmente no que diz respeito aos materiais necessários ao ensino. Se eles eram insuficientes até mesmo nas escolas reunidas e nos grupos escolares, o que dizer, então, nas isoladas? Nas aquisições para o aparelhamento das escolas, o que se detecta é que elas quase sempre estavam aquém das necessidades reais e solicitadas.

Nesse período em que praticamente a instrução pública era composta predominantemente por escolas isoladas e reunidas, com a presença de poucos Grupos Escolares, percebe-se a dificuldade do setor em avançar para outro patamar de qualidade. Sem dúvida, as reformas foram mecanismos pensados e concretizados como parte do esforço na construção de índices mais próximos do ideal, enfrentando, porém, dificuldades de aplicabilidade, nos mais diversos recantos do estado. Por certo, a Escola de Lagunita foi um dos poucos registros claros e precisos, presentes em relatórios oficiais, favorecendo a compreensão mais próxima do real, do que teria sido uma escola isolada rural no começo do século em Mato Grosso, diferenciando muito pouco de suas similares, não só em todo o estado como no restante do país.

O que salta aos olhos é que, apesar dos grandes espaços geográficos e da baixa densidade demográfica, nas primeiras décadas do século XX, a região sul do estado já registrava movimento de migração e chegada de povos de outras regiões, como também de outras nações.

2 ESCOLA URBANA E ESCOLA RURAL EM MATO GROSSO

Trabalhou-se na seção anterior as primeiras iniciativas educacionais republicanas no estado do Mato Grosso. Pretende-se, nesta seção, analisar o modo como se constituiu a distinção entre escolas urbanas e escolas rurais: uma questão entrelaçada a movimentos políticos nacionais, e avaliar sua repercussão no Estado.

Análises historiográficas produzidas sobre o tema auxiliam a compreensão dos problemas educacionais, a começar pelos aspectos materiais referentes à infra-estrutura, denunciados nos Relatórios dos Diretores da Instrução Pública do Estado.

2.1 Escola: materialidade e infraestrutura

A instrução pública mato-grossense não recebeu investimento para a estrutura física escolar, com exceção da aquisição de três casas em Cuiabá, que sofreram adaptações para o uso escolar (PAIÃO, 2006a). Como regra geral, as aulas funcionavam em espaços reaproveitados das residências dos professores. Normalmente tratava-se de um cômodo separado das outras atividades domésticas, acolhendo as poucas crianças que compareciam às atividades de ensino (SIQUEIRA, 2000). Certamente devido a essa realidade é que, no Regulamento do Ensino Primário, artigo 30 (MATO GROSSO, 1889b), previa-se uma remuneração adicional aos vencimentos do professor para os custos com o aluguel do imóvel, nos seguintes termos: “Para o auxílio do aluguel de casa, quando a escola não funcionar em proprio provincial, receberão os professores: 15\$000 os das escolas de 3ª. Classe; 10\$000 os de 2ª, e 5\$000 os de 1ª.”, providência recorrente na educação brasileira da época como esclarecem Barbanti e Hilsdorf (apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.45):

O período colonial legou-nos um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, constituídas sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência do mestre.

Em Relatório de 1889, o Diretor da Instrução destaca que “[...] sem o material e utensílios recomendados pela pedagogia, continuam as escolas em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas”⁴². Posteriormente, em documento detalhado, produzido pelo Diretor Bel. João Pedro Gardês e endereçado, em 1892, ao Presidente de Mato Grosso, Sr. Manoel José Murtinho, apresenta-se um diagnóstico ainda mais preciso da situação, no qual o diretor externa seu desencanto com a realidade da Capital e interior, “[...] sinto-me obrigado a dizer que o ensino público em nosso Estado, acha-se n’uma situação mui pouco lisonjeira”⁴³. Nesse relatório, delineia-se um amplo quadro da precariedade: enumera-se uma série de questões ou fatores que contribuíram para a realidade denunciada, entre os quais a “instabilidade da legislação” que, sem dar ciência da situação aos professores, dificultava a prática docente.

Numa atitude de desabafo, o relator desse documento desfiou um rol de problemas e clamou atenção para o aspecto político da educação, ao ressaltar que o desinteresse pela instrução contribuía para o quadro geral negativo da escola pública. Em suas palavras “a causa principal é a indiferença pública pelos interesses do ensino. Os interesses presentes, imediatos e o partidarismo prendem de tal modo a atenção pública que deixam pouco lugar para as preocupações da instrução da mocidade”⁴⁴. A denúncia acerca das atenções tão somente voltadas para a prática partidária ilustra, de certa forma, o período vivenciado não só no estado de Mato Grosso como no restante do país, afinal a política de governadores encontrava-se em franco estabelecimento. O quadro denunciado, entretanto, era compartilhado, em termos gerais, com o restante do país:

A precariedade da escola pública foi um dos problemas mais candentes da instrução popular na província de São Paulo, como de resto no Brasil, durante o século XIX. A falta de locais para funcionamento das escolas com instalações adequadas e manutenção assegurada pelos poderes públicos obrigava os professores a arcarem com esse tipo e despesa, conciliando os poucos salários com a disponibilidade e preço do aluguel dos imóveis. Por essa razão, era bastante comum escolas funcionarem em cômodos de comércios e igrejas, quando não no espaço privado da casa do professor. Além da instalação física da escola, os professores públicos de primeiras letras ressentiam-se da ausência de mobília e materiais escolares, tema de freqüentes queixas nos relatórios apresentados à Inspeção da Instrução Pública. (SOUZA, R. F., 2009, p.32).

⁴² Cf. MATO GROSSO, 1889a, p.3.

⁴³ Cf. MATO GROSSO, 1892a, p.6.

⁴⁴ Cf. MATO GROSSO, 1892a, p.8.

Dessa forma, suscita atenção, o aspecto da denúncia contra a negligência o descaso em que permaneceu por muito tempo a instrução pública em Mato Grosso. No entanto, essas críticas não são incomuns ao período, que faz da instrução a estratégia fundamental para a efetivação do regime republicano. Na transição do Império para a República, acusavam-se as precárias condições educacionais e apontava-se a importância de uma política nacional de educação. A educação, nesse sentido, ao lado da democracia e da federação, seria precursora da redenção nacional que caracterizaria o novo regime.

Com estas preocupações, as estatísticas ganhavam relevância para compor os argumentos necessários à mudança educacional. Os dados sobre o número de escolas, apresentados nos Relatórios para justificar a precariedade da instrução, permitem compor a seguinte tabela:

Tabela 13 – Escolas públicas primárias – Mato Grosso

	1889	1890	1891	1892	1893	1895	1896	1898
Sexo masculino	20	21	23	19	----	----	13	12
Sexo feminino	12	10	10	10	----	----	12	13
Mistas	---	08	08	08	----	----	16	19
Total	32	39	41	37	40	44	41	44

Fonte: Relatórios (MATO GROSSO, 1892a, 1892b, 1895, 1896a, 1898).

Como é possível verificar, o número de escolas para o sexo masculino decresceu e para o sexo feminino permaneceu estável. Houve, entretanto, ampliação no número de escolas mistas, possivelmente atendendo a demandas próprias da coeducação e das questões econômicas, quando o número de alunos não justificava investimentos para escolas destinadas a apenas um dos sexos. O acréscimo no total de escolas, no entanto, não autorizava comemorações.

Dessas escolas, duas funcionavam na Capital, em propriedade do estado, mas com mobília “bastante estragada”; as escolas localizadas em Corumbá, Rosário, Diamantino e na povoação de Ladário, em prédios próprios, porém “sem as necessárias acomodações”; outras estavam localizadas em casas particulares custeadas pelos professores, mas com subvenção estatal. Além disso, apontou-se também a concentração de escolas no centro das cidades, “com prejuízo dos arrabaldes” (MATO GROSSO, 1892a).

Assim, pode-se dizer que as alterações, ou mesmo, o desenvolvimento educacional foi uma constante nos Relatórios, bem como a precariedade da instrução pública, reiteradamente descrita em razão de poucas providências e investimentos feitos.

A partir da gestão de D. Aquino (1918-1922) é possível detectar maior objetividade nas mudanças. Em Mensagem à abertura do ano legislativo da Assembleia Legislativa, em 1919, o governante afirmou que a instrução despontava com notável progresso no início de seu governo e que o ensino primário era ministrado nos Grupos Escolares e escolas isoladas. No texto, destacou, ainda, que os Grupos Escolares eram um total de cinco, enfatizando aquele que existia à época, em Cuiabá, anexo à Escola Normal, denominado Escola Modelo, chegando a afirmar que o ensino primário e secundário não enfrentava grandes problemas ou desafios na Capital. No que dizia respeito ao interior, reconheceu, no entanto, o problema da distância e da imensa extensão geográfica do estado e a dificuldade de comunicação dos municípios interioranos com a capital.⁴⁵

Segundo o Governador, o ensino primário era ministrado nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Na época (1919), os Grupos Escolares eram compreendidos como poderosa possibilidade de redenção da infância e juventude em Mato Grosso, baluartes do projeto republicano para a instrução pública, segundo análise de R. F. Souza (1998, 2009), Amâncio (2008), entre outros autores. Embora mencionados na Seção 1, retoma-se, aqui o tema, no que tange à sua materialidade.

Medidas tomadas por parte dos dirigentes públicos, tendo em vista superar as dificuldades em que se encontrava a instrução pública, foram, ao final do século XIX e primeiras décadas do XX, desencadeadoras de reformas, enfocando entre outras questões, os Grupos Escolares. Tal modelo de escola teve seu início em São Paulo, mas com irradiação pelos mais diversos estados do país:

Surgidos no corpo das leis de 1893, em São Paulo e no Rio de Janeiro, regulamentados e instalados a partir de 1894, no estado de São Paulo, os Grupos Escolares emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas nos estados do Rio de Janeiro (1897); do Maranhão e do Paraná (1903); de Minas Gerais (1906); da Bahia, Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e de Santa Catarina (1908); de Mato Grosso (1910); de Sergipe (1911); da Paraíba (1916) e do Piauí (1922), e, somente foram extintos em 1971. (VIDAL, 2006, p.7).

Tornaram-se escolas graduadas (SOUZA, R. F., 1998) com a junção num mesmo edifício das antigas escolas isoladas, organizando-se a docência em torno de séries escolares, que passavam a corresponder ao ano civil, concluídas por meio de aprovação ou retenção, após exame final. O ensino seriado e sequencial substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor. Seguiu-se o surgimento do cargo

⁴⁵ Cf. MATO GROSSO, 1919.

do diretor escolar, produzindo uma nova hierarquia funcional pública. As matrículas restringiam-se ao início do ano letivo e a frequência apresentava-se obrigatória, em geral, para crianças de 7 a 12 anos de idade, o que colaborava para a definição de uma faixa etária para a escola primária. Aos poucos, dada a exigência da observância de classes homogêneas para o ensino e a aprendizagem nas escolas graduadas, tendeu-se a associar idade ideal à série. A ligação entre políticas para a educação, infância e Grupos Escolares nem sempre se verificou na prática dos sistemas escolares:

A manutenção de escolas isoladas a despeito das várias denominações que recebeu, e as dificuldades de implantação das escolas graduadas nas diversas regiões brasileiras, pelo alto custo que representavam – sendo muitas vezes substituídas pelas escolas reunidas, que reduziam gastos de instalação mas mantinham o modelo multisseriado – ou pela resistência oferecida por grupos sociais a um modelo escolar que supunha o afastamento das crianças do lar (e do trabalho produtivo) e a supremacia da autoridade da escola (e de seus representantes), atestam que a hegemonia pretendida não se efetivou por completo no território nacional. Isso não significa afirmar que os Grupos Escolares não se constituíram como representação (Chartier, 1990) de escola primária para uma substantiva parcela da população brasileira. (VIDAL, 2006, p.9).

Os Grupos Escolares surgiram na confluência da defesa de uma escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família em oferecê-la, tendo em vista a difusão das práticas e dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização, pelo método intuitivo ou “Lições de Coisas” (VALDEMARIN, 2004), propagando do ideal civilizatório, composto por referências cívicas e patrióticas. Por outro lado, a reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e redefinindo o lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, uma vez que se constituíram numa realidade essencialmente urbana (VIDAL, 2006).

Tendo como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adaptando-se de forma equivalente ao caso da capital paulista: uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos. Além da opulência dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos de ensino era considerada, pelos reformadores, como

superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social.

Pode-se dizer, assim como Vidal (2006), que os grupos escolares consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma escola de verdade. Esse mesmo estudo apresenta, entre os estados brasileiros que buscaram implantar essa escola primária, em diferentes momentos da Primeira República: Rio de Janeiro, em 1897; Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí, em 1922 (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Retomando a questão em Mato Grosso, ainda na Mensagem (1919), registrou-se a existência, na Capital, do Palácio da Instrução – concluído em 1914 -, em cujas dependências funcionavam o Lyceu Cuiabano, a Escola Normal e a Escola Modelo. E ainda no perímetro urbano, do Grupo Escolar Senador Azeredo e de outras casas sediando escolas isoladas. No interior, construía-se os grupos escolares nas cidades de Corumbá, Cáceres e Três Lagoas, entretanto, nas cidades de Poconé, Rosário e Cáceres, tais grupos já existiam. Noutros municípios, a imensa maioria das escolas ainda funcionava em prédios alugados de terceiros, em termos quantitativos:

Tabela 14 - Escolas mistas e isoladas – 1919 – Mato Grosso

Capital	30
Corumbá	11
Matto-Grosso	04
Cáceres	01
Rosário	12
Diamantino	05
Poconé	05
Três Lagoas	03
Livramento	05
Santo Antonio do Rio de Abaixo	14
Coxim	07
Miranda	04
Nioac	03
Campo Grande	06
Aquidauana	05
Bella Vista	07
Porto Murtinho	02
Rio Madeira	03
Ponta Porá	05
Sant'Anna do Paranaíba	02
Araguaia	08
Total	142

Fonte: Mato Grosso (1919).

O governo de Dom Aquino (1918-1922) coincidiu com ocorrências graves não só no país, como no mundo. O governante assumira praticamente ao final da I Guerra Mundial, passando as nações ainda por período de reequilíbrio social e financeiro. O estado de Mato Grosso, segundo Póvoas (1995), conseguiu um acréscimo razoável na receita estadual, apesar do cenário desfavorável, que permitiu a ampliação dos investimentos na construção de edifícios públicos, como também de estradas e pontes. Por outro lado, a temível “gripe espanhola” chegou a terras mato-grossenses, causando centenas de vítimas. Segundo historiadores, D. Aquino “por ocasião da gripe espanhola transformou a sua residência num verdadeiro hospital, atendendo a todos os doentes sem distinção de classe social ou crença religiosa” (ESTEVÃO DE MENDONÇA apud POVOAS, 1995, p.287). Talvez tenha sido D. Aquino um dos poucos governantes estaduais a empreender verdadeira expedição ao interior do estado (1920), com claro interesse de conhecê-lo melhor. Naqueles tempos a rivalidade entre o norte e o sul era constante, culminando quase sempre nas ferrenhas disputas armadas. Conhecendo melhor o estado, as lideranças e os problemas, o governador traçava uma espécie de teia de relações e contatos com todos, deixando sua marca, integrando e aproximando os membros dos dois únicos partidos na época! Republicano Conservador e Republicano Matogrossense, tornando-se liderança respeitada e admitida por ambos os partidos. A capacidade de articulação política, certamente era enfatizada pelo cargo conquistado na hierarquia da Igreja católica, o que contribuiu para conferir distinção ao seu governo. Esse período de viagens de D. Aquino foi registrado em fotografias:



Figura 09 - Dom Aquino (Governador) – Visita a Porto Murтинho (MT) – 1920

Fonte: Muller (2008, p.9).

É sempre bom lembrar que as viagens quase sempre eram realizadas por meio de barcos, pelos trilhos da Noroeste do Brasil (NOB) ou no lombo de animais. Em uma dessas

andanças, veio a Campo Grande - naquele ano, já em franca expansão -, permanecendo dias na cidade, lançando, inclusive, a pedra fundamental do Grupo Escolar, Joaquim Murinho.



Figura 10 – Governador Dom Aquino

Fonte: Muller (2008, p.99).

D. Aquino era tido como um homem de letras, incentivador da cultura, inspirando a criação do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, do Centro Matogrossense de Letras (1921), posteriormente transformado em Academia Matogrossense de Letras (1932). Em seu último ano de governo, entretanto, enfrentou problemas financeiros à frente do governo, advindos do declínio do comércio exportador da borracha e da crise nos países envolvidos na I Grande Guerra.

D. Aquino compartilhava com outras lideranças republicanas a crença nos poderes da educação, entendendo-a como a estratégia primordial para o desenvolvimento do estado e do país. Sua veia poética, carregada de metáforas transformadoras, pode ser claramente observada no excerto:

Instruir a creança é a maes bella das nossas artes, é a nossa sublime agricultura espiritual, é a nossa divina industria, é a nossa viação luminosa para o porvir, é explorar e lapidar as pedras preciosas do talento e da virtude, é valorizar a nossa maior riqueza, é salvar e engrandecer a Pátria, é tudo, emfín, para nós, porque ao nosso grandioso Estado só falta o homem feito á sua imagem, e é pela instrucção que se faz o homem.⁴⁶

⁴⁶ Dom Francisco de Aquino Corrêa, presidente do Estado em mensagem de 1918 (MATO GROSSO, 1918, p.24).

A importância da educação foi reiterada três anos mais tarde, acrescida de severa advertência sobre os usos da verba pública. Apontou problema grave sobre a qualidade da educação ministrada e da gestão de recursos:

Limitar-me-ei hoje apenas a denunciar um grave mal, que vem pesando, há muito, sobre a nossa instrução primaria, e é que, sob o pretexto de propagar o ensino, multipliquem-se inutilmente as escolas, para transforma-las em meras sinecuras, sem fiscalização alguma, burlando-se, dest'arte, grande parte do sacrifício do Estado em a nobilitante luta contra o analfabetismo. A solução do problema da instrução primaria em Matto-Grosso, não depende tão somente do aumento do numero das escolas, mas principalmente da efficiencia das que já existem, e para este ponto devem convergir as vistas dos administradores. Agir de outro modo, será onerar indevidamente os cofres públicos.⁴⁷

Apesar de os Grupos Escolares terem sido idealizados para sanarem o problema de vagas e da instrução das crianças no estado, percebe-se o quanto não era consensual seu funcionamento. Pode-se perceber na documentação que a ausência de escolas era agravada por problemas de funcionamento naquelas já existentes. Em 1920, o Diretor da Instrução Pública denunciava entraves internos, no caso específico, causado pelos docentes:

Infelizmente encontra-se esses estabelecimentos de ensino, muito longe do fim para que foram creados, exceção feita ao Grupo Escolar Modelo, que tem mantido até o dia de hoje, a sua matricula sempre crescente. Esses estabelecimentos, alem de acarretarem uma despesa regular para os cofres do Estado, com a sua manutenção, não produzem os resultados que eram de esperar, dada a anormal situação de estar constantemente em gozo de licença, ou funcionando em outros estabelecimentos, a mor parte de seu corpo docente, sendo essa a justificativa do meu ofício n. 362.⁴⁸

A penúria, os entraves e as dificuldades sempre deram a tônica nos relatórios dos diretores da Instrução Pública, tanto no período imperial como ocorreu, ao menos, até a Primeira República. O Diretor (no Relatório citado), indignado com as constantes faltas e ausências de professores no cumprimento de suas funções docentes, aponta, ainda, que “Todos esses Grupos resentes-se da carencia de material didactico”⁴⁹, o que contribui para desacreditar das possibilidades educacionais dos Grupos Escolares.

Aos poucos a densidade populacional teve acréscimo considerável, trazendo implicações educacionais, especialmente no aspecto quantitativo das escolas isoladas dos

⁴⁷ Dom Francisco de Aquino Corrêa, presidente do Estado em mensagem de 1921 (MATO GROSSO, 1921b, p.22).

⁴⁸ Cf. Relatório da Instrução Pública, 1920-1921 (MATO GROSSO, 1921a, p.4).

⁴⁹ Conforme grafia do original.

pequenos povoados, vilas, municípios. Em Mensagem de 13 de maio de 1924, o então Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa⁵⁰, declarava sua satisfação com as melhorias alcançadas pelo ensino público, procurando comprovar com dados numéricos suas palavras:

Tabela 15 – Escolas da Instrução Pública – 1924

	Masculinas	Femininas	Mistas	Total
Cuiabá	08	09	19	36
Corumbá	02	03	06	11
Poconé	02	03	05	10
Rosario Oeste	0	0	12	12
S. Antonio do Rio Abaixo	02	01	12	15
Coxim	02	03	03	08
Aquidauana	01	01	04	06
Diamantino	01	01	05	07
Miranda	01	01	01	03
S. Antonio da Madeira	01	01	04	06
Araguaya	02	02	05	09
Campo Grande	0	0	04	04
Ponta Porá	01	01	03	05
Livramento	02	01	02	05
Tres Lagoas	0	0	02	02
Nioac	01	01	01	03
Bella Vista	01	01	02	04
Porto Murtinho	01	01	01	03
S. Luiz de Cáceres	0	0	01	01
Matto-Grosso	02	01	01	04
Sant'Anna do Paranahyba	01	01	0	02
TOTAL	31	32	93	156

Fonte: Mato Grosso (1924).

Comparando-se os dados com a tabela anteriormente apresentada, entre 1898 e 1924, o número de escolas passou de 44 para 156, expandindo-se para o interior e ampliando o número de escolas mistas, medida amparada no Regulamento de 1910, pelo qual se permitia que meninos e meninas compusessem turmas únicas em localidades isoladas, medida essa aliada à economia de recursos financeiros. O investimento foi direcionado para a construção e inauguração dos Grupos Escolares nas principais cidades, e, no interior do estado, predominavam as escolas mistas. O Presidente Pedro Celestino deu destaque aos Grupos Escolares que, na visão do presidente, estavam “corrigindo em grande parte as falhas da nossa instrução primaria [...]”, mas criticou as escolas isoladas nos seguintes termos:

⁵⁰ O Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa (1922-1924) exerceu um segundo mandato à frente do governo de Mato Grosso. Segundo Póvoas (1995), Pedro Celestino dedicou-se à recuperação das finanças estaduais prejudicadas pelo período pós-guerra, uma vez que o comércio do estado com o exterior, em especial, com a Europa, fora deveras prejudicado.

Esta, sobretudo nos centros menos importantes e sobretudo nos pequenos povoados, carece de providencias, cujos resultados compensem despesas quais inuteis com a manutenção de taes escolas, O remedio para esse mal seria a manutenção das escolas publicas somente nas cidades, villas e sedes de juizado de paz em edificios proprios, providos do material de ensino. Às isoladas dos povoados seriam subvencionadas pelo Estado desde que fosse comprovada a frequencia de pelo menos 20 alumnos e idoneidade do professor.⁵¹

Por meio do excerto pode-se perceber uma nítida diferenciação entre os propósitos educacionais das duas gestões governamentais aqui analisadas. Embora tenha ocorrido ampliação do número de escolas e de vagas educacionais, o governador questiona o investimento com base no pequeno número de alunos e indica intenção de aplicar os recursos nas escolas com maior demanda de vagas. Legalmente a distinção entre grupos escolares e escolas isoladas se deu mediante sua organização interna, no estado de Mato Grosso, nesse período, entretanto, o adjetivo ‘isolada’ tem também conotações geográficas e populacionais. Trata-se de escolas cuja localização ainda não se desenvolveu econômica e populacionalmente, destinadas a receber estudantes de um grande raio de abrangência territorial que teriam que enfrentar também as dificuldades de locomoção.

Deve ser considerado ainda que, no período, apontar dados estatísticos fidedignos e verídicos era grande desafio para os governantes. Mais fácil era compor os quadros estatísticos da Capital, uma vez que o contato era facilitado, particularmente, pela pouca distância entre órgãos centrais e as escolas, que possibilitava o acesso e a apuração dos números. Quando, porém, se tratava do interior, estes eram apresentados de forma tímida, calculados por amostragem ou aproximação, em muitas ocasiões (Mensagens 1920, 1921, 1924). Os Diretores da Instrução Pública, vez por outra, destacavam tais dificuldades em seus relatórios anuais enviados ao chefe do executivo, na época. Aliás, a presença reduzida de inspetores só agrava o quadro, ficando escolas e alunado quase que inteiramente subordinados às ideias e práticas dos professores, da forma que melhor lhes aprouvesse.

⁵¹ Pedro Celestino Corrêa da Costa, em Mensagem de 1924 (MATO GROSSO, 1924, p.34).



Figura 11 -Alunos e professores – Escola pública – Porto Murtinho - 1920

Fonte: muller (008, p.109).

Na reforma da Instrução Pública, ocorrida em 1927, houve nova classificação das unidades escolares em Mato Grosso e, pela primeira vez, um conjunto de escolas deixou de ser designadas como isoladas e passou a ser denominadas escolas rurais. Assim, em 1928, elas são apontadas de forma discriminada e, por meio desse documento, é possível compreender sua quantidade e disseminação pelo interior do estado, embora os dados sejam de aspecto geral, não sendo possível distinguir neles, quais escolas pertenciam à esfera municipal ou à esfera estadual:

Tabela 16 – Escolas urbanas e rurais – Mato Grosso – 1928

Localidades	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas ambulantes
Capital	11	27	01
Livramento	03	03	-
S. Ant. do Rio Abaixo	03	13	01
Poconé	-	05	-
Caceres	-	01	-
Rosário Oeste	-	13	-
Diamantino	02	06	-
Matto-Grosso	03	02	-
Corumbá	01	05	-
Miranda	-	01	-
Aquidauana	01	04	-
Porto Murtinho	03	01	-
Nioac	02	01	-
Ponta Porã	-	04	-
Bella Vista	02	02	-
Campo Grande	-	06	-
Três Lagôas	-	01	-
Coxim	02	08	-
Sat'Anna do Parahiba	02	-	-

Araguaia	04	06	-
S. Antonio da Madeira	01	05	-
Total	60	114	02

Fonte: Mato Grosso (1928).

Os dados revelam que os poucos centros urbanos do estado apresentavam ampliação relativa do quadro das escolas, compartilhando com Grupos Escolares a escolarização. As escolas rurais, por sua vez, já eram em número expressivo, aparentemente motivando preocupações exaradas na Mensagem de 1927, ou seja, reconhecidamente desaparelhadas de toda sorte de material, inclusive com professores nem sempre devidamente habilitados para a docência. Além disso, suas turmas eram mistas, ao passo que nas turmas urbanas, o alunado era agrupado de conformidade com o gênero: em turmas masculinas ou femininas.

2.2 Aspectos Internos da Escola

A importância do método de ensino fora mencionada em documentos oficiais, remetidos da Instrução Pública aos Presidentes das Províncias, ainda na fase imperial. No Relatório de 1871, o Diretor chamou a atenção para aspectos relacionados ao como ensinar. Como aconteceu em Relatórios anteriores, destacou o exemplo dos EUA⁵² como modelo e meta a ser seguida, comparando o sistema educacional do então estado de Mato Grosso, com aquele país. Após apontamentos, arremata “entre nós, o methodo vigente nas escolas é o das classes, estabelecido e desenvolvido no Regimento de 18 de agosto de 1855”.⁵³ R. F. de Souza em seus estudos, ao ponderar acerca da instituição da escola graduada no país, vinculada ao projeto republicano, esclareceu sobre a genealogia da organização escolar:

Na primeira metade do século XIX, as classes ainda não eram consideradas as unidades de organização mais adequadas para a instrução simultânea. Tampouco existia qualquer conexão entre instrução simultânea e o uso de salas de aula; ainda permanecia a instrução de grandes grupos. Predominava, na Inglaterra, o uso da escola de uma única sala e manteve-se o sistema de respostas em uníssono. A partir da década de 1860, o termo classe adquiriu nova vida. Em realidade, instrução simultânea e ensino de classes passaram a ser usados como sinônimos. O autor (Hamilton) cita o manual escrito por Robinson em 1869, intitulado *The Teacher's Manual of Method and*

⁵² A busca de inspiração em modelos pedagógicos externos foi prática corriqueira no país. Acerca dessa questão já se mencionaram os Pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma Leôncio de Carvalho ainda no século XIX, ao final do Segundo Reinado.

⁵³ MATO GROSSO, 1871, p.10.

Organization, segundo o qual, a palavra classe deve ser aplicada a qualquer agrupamento de crianças a cargo de um professor recebendo instrução de uma mesma matéria. (SOUZA, R. F., 1998, p.34).

Em 1896, o Presidente do estado de Mato Grosso, Antônio Corrêa da Costa, por meio do Decreto n. 68, publicou o “Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Matto-Grosso”, neste teor: “a instrução primária e secundária do Estado, subordinando-a aos processos intuitivos de Pestalozzi, Froebel, Spencer e outros”. A respeito do método, recomendava:

[...] os operosos obreiros e cujos cuidados está confiada a elevada missão de difundir o ensino obrigatório e intuitivo nas nossas escolas de ensino elementar. Os exercícios de leitura serão feitos de preferência em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de coisas, devendo o professor por sua parte limitar ao mínimo possível as regras e definições, atendendo ao caráter mais prático do que teórico desta primeira parte do ensino primário.⁵⁴

A simples recomendação legal, porém, nem sempre significava a aplicação direta e imediata na prática ou no cotidiano escolar. “Lições de Coisas”, como método pedagógico, comportava em sua essência a necessária mudança na forma de ensinar, uma vez que propunha o uso de uma variedade de materiais, nem sempre à mão do professor, ficando, quase sempre, circunscrito ao campo das prescrições.

O uso ou aplicação desse método intuitivo (Lições de Coisas) foi recomendado aos professores das escolas primárias por décadas. O método encontrava-se no cerne do então novo Regulamento, tendo em vista a modernização do ensino no estado, considerado eficaz desde o século XIX (SÁ, E., 2007, p.180-182). Na esfera do ideal, as recomendações educacionais compartilhavam as aspirações evidenciadas em outros estados e territórios:

O método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão. (VALDEMARIN, 2004, p.103).

⁵⁴ Cf. Decreto n. 68, art. 11, 1896 (MATO GROSSO, 1896b, p.3).

Ao discorrer sobre o ensino de leitura em Mato Grosso e sua vinculação com o método de ensino intuitivo, Amâncio (2008) tece uma espécie de síntese acerca de Pestalozzi⁵⁵ e sua colaboração aos fundamentos do método. Para a autora, o ensino intuitivo simbolizava o novo e a ruptura com o velho e o arcaico, tão presentes nas representações dos educadores do período. O fascínio pelo método adveio da influência norte-americana sobre os educadores paulistas, já em fins do século XIX. Assim, elucida:

Para Pestalozzi, a natureza humana é um sistema indivisível, e o fim supremo da educação é o desenvolvimento integral e harmônico do ser humano. Sua concepção de infância se aproxima da concepção de Comenius e outros – a criança é um organismo que se desenvolve conforme lei definidas, ordenadas. Três aspectos básicos, das relações entre o homem e o ambiente; o físico que se expressa em atividades motoras, executivas; e o aspecto moral ou ético; que tem sua base nas relações sociais. (AMÂNCIO, 2008, p.107).

Daí as concepções acerca da aprendizagem das crianças, que ocorreriam de forma gradual, sistêmica, do mais fácil para o difícil; procedendo do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato; do particular para o geral. Dessa forma, as gravuras, por exemplo, facilitariam a aprendizagem da criança, corroborando para a aquisição da escrita e da leitura.

De certa forma, os acontecimentos sociais, culturais e políticos, que comoveram a velha Europa durante a segunda metade do Século XVIII e as primeiras décadas do XIX, configuraram o âmbito histórico dentro do qual surgiu a inteligência e a criatividade pedagógica de Pestalozzi, influenciado nas suas leituras por Rousseau, nas obras *Contrato Social e Emílio*.

Na Europa, seus admiradores e entusiastas viram no método intuitivo um grande divisor de águas, ou seja, seria um método capaz de possibilitar a superação de uma série de dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, em especial aquelas que diziam respeito ao domínio pleno da leitura e da escrita. Daí ser elucidativo:

Um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a

⁵⁵ Jean-Henri Pestalozzi, nascido em Zurique-Suíça no séc. XVIII (1746-1827). Considerado um grande humanista e pedagogo, cuja Filosofia contribuiu para a educação moderna, e permanece viva até o presente. A sua ideologia acentuava a educação escolar, como complemento da família e como meio de preparação da educação para a vida. Pode-se dizer que Pestalozzi psicologizou a educação, pois um século antes do surgimento da psicologia infantil, descobriu intuitivamente os princípios caracterizadores da educação nova.

abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão. (VALDEMARIN, 2004, p.103).

Nos Estados Unidos da América (EUA), o livro *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Alisson Calkins, veio a público no ano de 1861. Reconhecidamente como guia para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores do ensino elementar, os manuais de “Lições de Coisas” continham conteúdos a serem ministrados, bem como recomendações metodológicas para o professor:

Difere o meu livro de outros elaborados por vários professores, numa função importante, a saber: exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo sucessivo, no desenvolver do espírito as crianças. Depois de dizer o que se há de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-lo. (CALKINS, 2003, p.311).

A valorização desse método confirma-se também na reforma da instrução pública de Mato Grosso, por meio do Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927, na Seção VI, “Dos methodos de ensino e das prescripções pedagógicas essenciaes”, em que o método intuitivo encontra-se presente, enfatizado e detalhado:

Passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstracto, do simples para o composto e complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido; farão o mais largo emprego da intuição; conduzirão a classe ás regras e as leis pelo caminho da indução.⁵⁶

Há, aqui, como noutras partes do decreto, uma vontade expressa de equiparar o ensino público do estado ao ensino de todo o país, ao menos aos sistemas tidos como avançados na época, como as escolas paulistas. Vale lembrar, no entanto, que naquele estado as esperanças atribuídas ao método tinham sido confrontadas com a dura realidade escolar – particularmente a insuficiência no atendimento de vagas – e com novos procedimentos didáticos. O método foi um dos pilares da chamada reforma republicana da instrução, perpetrada em São Paulo, na qualidade de modelo para outros estados da federação em especial nas primeiras décadas do regime republicano, conforme:

Cumprindo essa lógica centrada na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares, o sistema de ensino público paulista se organiza [...] Tais dispositivos, materializados nas demonstrações da Escola Modelo e no exercício da inspeção escolar,

⁵⁶ Cf. Artigo 91 (MATO GROSSO, 1927, p.15).

materializam-se também nos Relatórios e Anuários do Ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução. Nessa estratégia republicana, o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o “método intuitivo” a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. De sua conjunção resulta, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação (CARVALHO, M., 2010, p.226, grifo do autor).

Apesar da prescrição legal, no estado de Mato Grosso não era simples a implementação da lei na prática e realidade das escolas. Tudo indica que o desconhecimento a esse respeito grassava no cotidiano escolar. Tal argumento pode ser comprovado pelo relatório do diretor da instrução pública ao afirmar existir “[...] a completa desorientação em relação ao emprego de métodos” (MATO GROSSO, 1927, p.16). Outros fatores foram determinantes para a não aplicação do método, antes da Reforma de 1910:

O primeiro se refere à formação docente. O fato de exigir a presença do professor não garantia a eficiência do ensino e, nem mesmo, o uso do método previsto pelo regulamento, pois qualquer pessoa considerada idônea, dentro dos padrões morais da sociedade, poderia ser professor, não precisando ter formação para tal, até porque não havia professores formados devido a interrupções constantes do funcionamento do curso de formação docente. (SÁ, E., 2007, p.181).

Como forma de superação dessa dificuldade ligada à prática docente, a Escola Normal de Cuiabá foi criada em 4 de julho de 1910, organizada para preparar professores que utilizariam o método intuitivo em suas práticas e cuja direção foi entregue ao normalista paulista, Leowigildo Martins de Mello. Embora o curso visasse à formação e ao preparo adequado a “Lições de Coisas”, sua trajetória foi permeada de percalços a começar pela instalação inicial do curso, em casa alugada e inadequada nos seus dois primeiros anos. O diretor constantemente, por meio de solicitação escrita, apontava as necessidades acerca da formação de normalistas com base no método. Era comum, solicitar materiais pedagógicos necessários ao ensino como o de Museu de História Nacional, coleção de sólidos geométricos, gabinetes de Física e Química, esqueletos etc. Mas nem todos os materiais solicitados eram adquiridos, uma vez que parte deles não foi registrada como entrada no Almoxarifado Central. São, então, compreensíveis as resistências e dificuldades, apresentadas por aquelas que deveriam ser responsáveis pela aplicação do método, considerado moderno em sala de aula (SÁ, E., 2007).

Embora as “Lições de Coisas” já recebessem menção nas normatizações de Mato Grosso desde o início do período republicano, conforme motivos acima elencados, há razões

que levam a crer que mudanças substanciais na aplicação do método tenham ocorrido de forma incompleta ou foram praticamente inexistentes.

2.2.1. O material escolar

No governo de Dom Aquino, em 1920, foi instituído o Almojarifado, órgão de fornecimento de materiais para as escolas do estado. O Relatório da Instrução Pública (MARO GROSSO, 1921a) apresenta como anexo a relação de itens fornecidos às escolas naquele período, adquiridos por meio de um Conselho de Compra. Como se pode constatar, os itens eram reduzidíssimos, embora houvesse uma clara distinção em materiais para as escolas isoladas e os Grupos Escolares.

Tabela 17 – Material escolar (1921)

	Itens
Escolas	Resmas de papel almasso, caixa de giz, louzas; litros de tinta Sardinha, espanador, livro impresso para chamada, esponjas, borrachas, gancho de ferro para papel, estyletes; primeiros, segundos e terceiros livros de leitura de “Puiggari Barreto”; cartilhas das mães “Arnaldo O. Barreto”; reguas de madeira; lapis americano; bandeira nacional; corda; tinteiros; baldes; copos; gomma arabica; vidros de tinta carmim; talhas; caderno de calligraphia vertical; cadernos para desenho.
Grupos Escolares	Relógio; cartilhas anlyticas; cadernos escolares; livros de leitura de Puiggari Barreto; escovas para quadro negro; espanadores; tinta carmim; papel matta-borrão; gomma arábica; caixas de giz; suporte de ferro com bacia e jarro; globos terrestres; lapis Faber; programmas de ensino; cadernos de calligraphia.
Lyceu Cuiabano	Papel matta-borrão, caixas de pennas, caixa de giz, canetas, lápis, barras de sbonetes, raspadeira Rodgers, pratos e canecos louçados, talhas para água, caixas de grampos, livros em branco, folhinhas com chromo de 1920.
Escola Normal	Caixas de pennas, papel almasso; caixas de giz; vassouras americanas; canetas; lapis Faber; oleo para machina; papel matta-borrão.

Fonte: Mato Grosso (1921a).

O quadro acima é bastante restrito, não apresentando variedade ampla de itens que pudessem revelar o cotidiano dinâmico e rico de estímulos e materiais em sala de aula, como bem apregoavam mensagens e discursos, recomendando mudança, por exemplo, no método. O que leva a crer que as prescrições nem sempre correspondiam à realidade de sua aplicação. Por exemplo, as primeiras décadas da República no país e também em Mato Grosso são aquelas em que se busca um novo modelo pedagógico (já mencionado), que proporcione

ruptura com práticas tradicionais de ensino, particularmente baseadas na oralidade e na memorização. Ora, pela lista de materiais, percebe-se que uma gama de recursos didáticos não foram adquiridos e repassados às escolas, naquele período, como “[...] caixas para o ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados” (VALDEMARIN, 2004, p.104).

De todo o material elencado no quadro, devem ser destacados os livros de leitura e cartilhas. Dessa forma, relevantes são os apontamentos de Amâncio (2008), acerca de leitura em Mato Grosso. Segundo a autora, a adoção e a utilização das cartilhas no estado seriam autorizadas somente pelo Conselho Superior da Instrução Pública, que tinha foro para aprovar títulos e a quantidade de exemplares a serem adquiridos, evidenciando a importância assumida por esse material escolar e sua utilização nas escolas públicas.

Outro aspecto de destaque é a questão do método de leitura, pois os livros e cartilhas estavam relacionados diretamente com a escolha do método. Vinculadas ao método analítico, a *Cartilha Analytica* (1910) de Arnaldo Barreto (1910); outras cartilhas ligadas aos métodos sintéticos, como a *Cartilha da Infância* (1880) de Thomaz Galhardo, ou ainda as mais recentes que propunham inovações, como a *Cartilha Nacional* (1880) de Hilário Ribeiro, que exemplificava o ensino simultâneo de leitura e da escrita, com enorme adesão no estado, utilizada por aproximadamente três décadas (AMÂNCIO, 2008).

Tabela 18 – Relação de cartilhas

Título	Autor	Período
Cartilha das Mães	Arnaldo Barreto	1912 a 1932
Cartilha Nacional	Hilário Barreto	1912 a 1932
Cartilha Ensino Rápido de Leitura	Mariano de Oliveira	1921 a 1932
Cartilha Analítica	Arnaldo Barreto	1912 a 1927
Meu Livro	Theodoro de Moraes	1921 a 1932
Cartilha Analítico-Sintética	Mariano de Oliveira	1921 a 1927
Cartilha da Infância	Thomaz Galhardo	1925 a 1927

Fonte: Amâncio (2008, p.189).

Há uma clara predominância da *Cartilha das Mães*⁵⁷ na circulação, embora essa cartilha compartilhe simultaneamente com a *Cartilha Analítica* e a *Cartilha Nacional*, em utilização nas escolas.

As cartilhas utilizadas nas primeiras décadas republicanas em Mato Grosso coincidiam com as adotadas no estado de São Paulo e noutras regiões do país. Inclusive, sendo parte delas de autores paulistas. A *Cartilha de Mães* teve sua utilização por um período bastante razoável, e foi a mais citada nos relatórios do Almojarifado da Diretoria da Instrução Pública. A Diretoria adquiriu, em 1916, 500 exemplares; em 1917, mais um total de 2000 exemplares; e, em 1918, mais 300 exemplares.



Figura 12 – Capa - Cartilha das Mães
Fonte: São Paulo (2010).

Sobre a circulação dessas cartilhas constata-se que: *Cartilha das Mães*, *Cartilha Analítica* e *Cartilha Nacional* circularam concomitantemente pelo período aproximado de duas décadas nas escolas mato-grossenses, e a *Cartilha das Mães* foi a mais utilizada. Na trajetória dessa Cartilha, há um intervalo de cinco anos, entre 1920 e 1924, em que não se encontra registro de seu uso. Coincidentemente, passam a ser mencionadas, justamente a partir de 1921, *Nova Cartilha Analítico-Sintética*, *Cartilha Ensino-Rápido da Leitura* e *Meu*

⁵⁷ A *Cartilha das Mães* só começou a ser editada pela Livraria Francisco Alves a partir da 12ª edição em 1911. É provável que as primeiras edições tenham saído pela Tipografia Siqueira de São Paulo, fornecedora dos livros de escrituração da Escola Normal de São Paulo e editora que publicou, em 1896, as *Leituras Moraes* de Arnaldo Barreto, antes, portanto, da Livraria Francisco Alves. Sendo assim, é possível que a *Cartilha das Mães* tenha sido publicada também por volta de 1896.

Livro; e continuam, nas relações do almoxarifado, desde 1912, *Cartilha Analítica* e *Cartilha Nacional*. Já a *Cartilha da Infância* (1880) surge um pouco mais tarde, em 1925⁵⁸.

Quanto à utilização, a *Cartilha das Mães* teve sua aplicação estendida por um bom tempo. Esse título é mencionado em relações de material fornecido às escolas públicas pela Diretoria da Instrução Pública desde o ano de 1912, aparecendo, ainda, em uma relação de orçamento de material⁵⁹ solicitado pelas escolas à Diretoria da Instrução Pública no ano de 1932. A variedade de cartilhas e, em decorrência, as orientações metodológicas subjacentes ao seu uso não sugerem uma problemática maior. *Cartilha Nacional* e *Cartilha das Mães* monopolizaram o ensino de leitura nas primeiras décadas do século XX, apesar da adoção do método analítico que pressupunha o uso de *Cartilha Analítica* de autoria de Arnaldo Barreto, conforme se evidencia na Acta do Conselho Superior da Instrução Pública, em 1915 (AMÂNCIO, 2008).



Figura13 – Capa - Cartilha Analítica

Fonte: São Paulo (2010).

Apesar da circulação do referido material, é interessante notar e detectar, como fez Amâncio (2008), que a aquisição de todos os títulos mencionados ficava muito aquém do número de alunos de toda a instrução pública, fossem escolas isoladas, reunidas ou os próprios Grupos Escolares. Hipóteses são aventadas, como a de que os livros ou cartilhas não deveriam ser distribuídos aleatoriamente a todos, mas tão somente aos mais pobres. Outra hipótese era a de que os alunos reprovados já teriam os livros de anos anteriores, e, por fim, a

⁵⁸ Curiosamente, embora essa cartilha seja uma das publicações nacionais mais antigas do gênero, aparece entre as cartilhas usadas no estado de Mato Grosso, somente em meados da segunda década do século XX.

⁵⁹ O preço de cada exemplar era de 2\$000 (dois mil réis), naquela época.

de que os alunos mais favorecidos adquiririam os livros de forma comercial pelas suas famílias. Pode-se supor, também, que o uso da cartilha na sala de aula não era individual. Independentemente das possibilidades, as aquisições não eram tão constantes, pois, vez por outra, aparecia nas mensagens e relatórios menção a tais aquisições. Em 1927/1928, o governo adquiriu novo conjunto de materiais didáticos tendo em vista equipar as escolas, em especial os grupos escolares, assim se expressando, o Presidente do estado:

Em começo do anno findo foram adquiridas para o Almojarifado Geral da Instrução 71 carteiras americanas e 296 ditas Brasil, com as quaes têm sido substituídas muitas das que existiam, estragadas pelo uso constante de vários annos, na Escola Normal e grupos escolares desta capital e providos outros estabelecimentos e escolas publicas, sendo nestas ultimas também aproveitadas as carteiras retiradas daquelles estabelecimentos e mandadas concertar e envernizar.⁶⁰

De fato, são medidas que visavam a sanar a situação drástica da instrução pública. Criavam-se, primeiro, as escolas e, posteriormente, procurava-se supri-las de equipamentos e materiais, quando havia tal material. É certo que os recursos destinados ao ensino eram em grande parte, por décadas, destinados aos grupos escolares, “Lyceu Cuiabano”, “Escola Normal”, restringindo-se à aquisição de mobiliário escolar o investimento financeiro para o ensino. Provavelmente por causa dessa disparidade é que o governador Mário Corrêa, assim, tenha se expressado:

Tem assim o meu governo procurado remover a situação de penúria em que se encontram muitas escolas e muito terá que fazer ainda para attender ás necessidades de outras tantas, onde, segundo estou informado, nada mais existe, senão uma mesa e alguns bancos toscos, sem o mais rudimentar aparelhamento para que o professor possa desempenhar as suas funções e os alumnos tenham a indispensavel commodidade para receber o ensino que, em taes condições, lhes é insufficientemente ministrado.⁶¹

A penúria do material escolar pode ser cotejada com os dados apresentados por Souza (1998), que aponta os vestígios da cultura material escolar. Segundo a autora, a onda de renovação pedagógica ocorrida a partir da metade do século XIX, fez-se acompanhar também de inovação no que diz respeito ao material escolar. A partir desse período, elementos escolares apontados, não tão valorizados no período anterior, foram amplamente focalizados

⁶⁰ Governador Mário Corrêa, Mensagem de 1928 (MATO GROSSO, 1928, p.144).

⁶¹ Governador Mário Corrêa, Mensagem de 1928 (MATO GROSSO, 1928, p.145).

como recursos capazes de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, compondo, inclusive, fartamente as chamadas Exposições Universais e, mais ainda:

Eles manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder, eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados às vezes como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem. Compreendem, pois, um aspecto significativo da cultura escolar. (ESCOLANO, 1990 apud SOUZA, R. F., 1998, p.223).

O estado de Mato Grosso, pelo elenco de materiais presente no Almoxarifado da Instrução Pública, possuía uma composição de materiais bastante restrita, não se comparando à quantidade dos que se encontravam no rol de aquisição de outros sistemas escolares.

Assim, pode-se dizer que, embora tenha ocorrido ampliação no número de escolas e crescimento no atendimento dos alunos, a educação no estado do Mato Grosso, na primeira fase do período republicano, enfrentou dificuldades políticas, econômicas e materiais para se desenvolver. A preocupação com a educação, presente nos discursos, relatórios e mensagens, não reverteu em resultados consideráveis. Acima de tudo, não é possível detectar nas iniciativas oficiais preocupações com as características territoriais e com o isolamento de algumas regiões do estado. Assentado em atividades econômicas predominantemente rurais, não houve política educacional coerente com a realidade do estado.

2.3 Abrindo Fronteiras

No elenco de inovações e acontecimentos pertinentes às mudanças que dizem respeito aos aspectos demográficos, econômicos e sociais no estado de Mato Grosso, deve-se destacar a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, enquanto iniciativa do governo central, uma vez que tal obra alterou o cenário regional, favorecendo no decorrer das décadas subsequentes à sua inauguração, novos elementos populacionais e financeiros em terras mato-grossenses.

2.3.1 A integração regional em Mato Grosso: a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB)

As regiões interioranas do país até então isoladas começaram a receber processo de articulação com a vida nacional, por meio da implantação de novos meios de transporte e fixação de parcelas da população em regiões distantes dos centros mais populosos. As ferrovias ao final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, foram eficazes para estreitar as distâncias, abrir novas frentes de produção agrícola, como também favorecer as relações comerciais do período:

As ferrovias aparecem claramente como tendo favorecido as transformações gerais, que incluem a grande expansão cafeeira, influxo maciço de imigrantes, a industrialização, a urbanização e a difusão das relações de mercado. No contexto das transformações mais amplas, que se revelam cada vez mais evidentes a partir da década de 1870, e especialmente na região cafeeira, é que se realizou o processo de abolição da escravidão e de constituinte de um mercado de trabalho livre. (LAMOUNIER, 2000 apud CARVALHO; BERNARDO; CRUZ, 2009, p.13).

As ferrovias nacionais tiveram início nos idos de 1850, e a primeira delas foi a linha férrea cujo projeto compreendia o trajeto de Porto de Mauá à Estação Fragoso, na então província do Rio de Janeiro. Em 1855, a Estrada de Ferro D. Pedro II ligava o Rio de Janeiro a São Paulo e a Minas Gerais. Em São Paulo, a primeira linha foi inaugurada em 1867 e ligava o Porto de Santos à cidade de Jundiaí, com 139 quilômetros de extensão. O ritmo de expansão delas foi no período de 1850 a 1890, tendo na última década do século XIX uma fase de estagnação e novo impulso no começo do século XX. Independente do período de sua instalação, as ferrovias contribuíram ao adensamento demográfico pelos interiores do país, conforme seus trilhos fossem definidos e instalados. R. F de Souza (2009) em seus estudos sobre a escola primária paulista, considerou que as ferrovias contribuíram no estado de São Paulo, para o povoamento e surgimento de escolas:

Nas principais cidades plantadas ao longo dos trilhos, principal via de comunicação do estado nas primeiras décadas do século XX, foi instalado um grupo escolar nas cercanias do centro da cidade próximo à igreja, à praça, à prefeitura ou à rua do comércio. Por isso é possível dizer que a expansão do ensino acompanhou os rastros do café e a “Marcha para o Oeste”. (SOUZA, R. F., 2009, p.131).

Em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a instalação e expansão das ferrovias ocorreram em especial por servir como rápido mecanismo de escoamento da produção do café para os grandes centros e portos de exportação, conforme já apontado:

Vários estudos mostraram a relação existente entre a expansão das ferrovias e a economia agrícola exportadora da produção de café, no caso do estado de São Paulo. Para eles, a construção das estradas de ferro, a partir de meados do século XIX, principalmente a partir de 1870, atendeu às crescentes necessidades da economia paulista, tanto na capacidade limitada do antigo sistema marítimo para o transporte de mercadorias quanto pelos investimentos dos fazendeiros em novas áreas de expansão agrícola... As ferrovias paulistas, em sua maioria, organizadas e financiadas pelos próprios cafeicultores e seus aliados no comércio e governos locais. (CARVALHO; BERNARDO; CRUZ, 2009, p.15).

Outro aspecto relevante, porém pouco destacado, é que a entrada de ferrovias pelo país afora, no seu início, particularmente nos estados acima citados, de alguma forma, levavam consigo inovações, práticas e atividades não presentes antes de sua chegada. Diga-se de passagem, que a abertura dos espaços pelas matas e campos, por si só, já mudavam o cenário por onde seriam colocados os trilhos. Depois deles, as estações, as oficinas, os locais de reparos de equipamentos, as vilas para os trabalhadores e os operadores das linhas férreas produziam uma dinâmica social considerável, a ponto de se expressar:

Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão-de-obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o germen de atividades industriais. (SAVIANI, 2007, p.188).

Diferente de suas grandes antecessoras, a Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB) foi idealizada e construída noutra perspectiva, pois sua função seria a de uma ferrovia de penetração, favorecendo a criação de frentes para o estabelecimento da agricultura e do povoamento:

Se compararmos a Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil a outras, construídas em solos paulistas, teremos como diferenciais o desconhecimento da zona a ser percorrida, a produção agrícola inexistente e, particularmente, a aportagem em lugares sem nenhuma ocupação urbana. As demais ferrovias paulistas, até então, buscavam áreas de plantio e produção cafeeira. (GHIRARDELLO, 2002 apud CARVALHO; BERNARDO; CRUZ, 2009, p.16).

Motivações políticas e administrativas também constituíam razões para a construção da ferrovia, por parte do governo central. O histórico isolamento do estado, mas também a proximidade com países da divisa clamavam por atenção e por povoamento. A ferrovia facilitaria a proximidade do antigo estado com a sede do poder, integrando-a econômica e

socialmente, além de ser um fator de prevenção contra a invasão de países da fronteira⁶²: impediria movimentos separatistas e favoreceria a ampliação da influência do país na região do rio da Prata, por onde, até então, os produtos mato-grossenses eram escoados:

A então província de Mato Grosso permaneceu por séculos isolada dos grandes centros povoados do litoral brasileiro. Os principais caminhos terrestres demoravam mais de quatro meses para serem percorridos, como é o caso do caminho das monções, existente desde a descoberta do ouro em 1719. Depois de algum tempo, abriu-se um caminho terrestre através de Goiás e, já por volta de 1835, fez-se uma ligação terrestre entre Cuiabá e Uberaba. Por vias fluviais, como os rios da bacia amazônica, que permitiam o acesso ao litoral norte, as dificuldades eram grandes devido aos cursos d'água encachoeirados e de escassa profundidade. (CARVALHO; BERNARDO; CRUZ, 2009, p.25).

Dessa forma, apesar da distância dos grandes centros, o estado de Mato Grosso, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, foi atingido diretamente pelas frentes de expansão nacionais. Na primeira década do século XX, teve início a construção da ferrovia Noroeste do Brasil, cuja inauguração ocorreu em 1914. Embora o traçado do projeto original previsse a ligação Bauru a Cuiabá, o percurso acabou sendo alterado, e a ferrovia ligou Bauru a Corumbá, já que a então cidade mato-grossense era considerada, na época, vigoroso centro econômico no estado.

As ferrovias foram, por muito tempo, tidas como sinônimo de progresso e de modernidade. A que ligou Mato Grosso ao estado de São Paulo, por exemplo, favoreceu as viagens e o contato com cidades paulistas. A Noroeste do Brasil (NOB) teve seu trajeto, em Mato Grosso, estabelecido entre as cidades de Três Lagoas (localizada na divisa com o estado de São Paulo), Campo Grande (na época, um município recém-criado) e Corumbá, em pleno Pantanal, já na divisa com a Bolívia.

⁶² Uma vez que desde o término da Guerra do Paraguai (1864-1870), vez por outra o estado era alvo de preocupações por parte do Governo Central, buscando ligá-lo mais diretamente à Capital. Uma ferrovia seria o canalizador de inúmeras necessidades políticas, administrativas e econômicas.



**Figura 14 - Estação da NOB – Três Lagoas (MS).
(Primeira sede da empresa em terras mato-grossenses)**
Fonte: Clube Amantes da Ferrovia (2010).

Em julho de 1905, teve início a construção da referida ferrovia (NOB). Não era novo o projeto de integração efetiva daquela região geográfica, culturalmente distante dos centros de poder do Império e, em seguida, da República Federativa. Desde meados do século XIX, outros projetos tiveram em mira o escoamento das riquezas do Centro-Oeste ao litoral. Considerações estratégicas pesaram também nos planos de estabelecer com Mato Grosso, Bolívia e Paraguai uma ligação alternativa por terra para as vias fluviais, que foram palcos de sangrentas batalhas durante a Guerra do Paraguai (1864-1870). A construção da ferrovia foi prevista no “Plano Geral de Viação” de 1890 (BENCHIMOL; SILVA, 2008). Naquela época, o café representava cerca de 70% das exportações brasileiras, e o território mato-grossense estava no horizonte da lavoura cafeeira paulista, que avançava rumo ao Oeste, por terras ainda escassamente ocupadas. É evidente que:

Durante a primeira república (1889-1930) o grande projeto do governo federal foi o da modernização e integração econômica e social entre as várias unidades federativas: Os Estados. Mato Grosso, nessa ocasião estava despreparado para tal integração, pois possuía um deficiente sistema de comunicação no que toca as ferrovias, rodovias e telégrafos, correios, etc. Seria necessário que Mato Grosso se tornasse conhecido, que seu território fosse devidamente explorado e abertos caminhos para sua segura penetração. (SIQUEIRA, 1990, p.123).

Em outubro de 1904, a construção da ferrovia - partindo de Bauru rumo a Cuiabá - foi concedida à Companhia de Estradas de Ferro Noroeste do Brasil, empresa formada três meses antes por capitais brasileiros e franco-belgas. O traçado percorreria o vale do Tietê (Bauru) até

Itapura (SP), às margens do rio Paraná, já na fronteira mato-grossense. O destino da ferrovia passou depois a ser Corumbá, à margem direita do rio Paraguai, na fronteira com a Bolívia. A ligação de Mato Grosso com o porto de Santos, na outra ponta, far-se-ia pela ferrovia, cujos trilhos chegaram, em 1905, a Bauru.



Figura 15 - Sede da NOB em Bauru (SP)

Fonte: Clube Amantes da Ferrovia (2010)

Segundo Benchimol e Silva (2008), Itapura (SP) não era mais do que uma vila habitada por cerca de seiscentas pessoas. Com a construção da ferrovia, tornou-se polo de atração para grileiros, negociantes e homens dispostos a vender sua força de trabalho em proveito das atividades agrícolas, comerciais e manufatureiras que a ferrovia trazia em seu rastro. A construção da ferrovia ocasionou, sem dúvida, percalços técnicos, econômicos e humanos. No caso da NOB, tais problemas se multiplicaram, devido, basicamente, às condições peculiares da área a ser cortada pela ferrovia, à ganância da empresa construtora e à presença indígena na região.



Figura 16 - Trecho da NOB em construção

Fonte: Clube Amantes da Ferrovia (2010).

As dificuldades na construção da ferrovia foram inúmeras. Percorrendo trajeto ainda não habitado, o suprimento de materiais era um grande problema. Eram trazidos de outras cidades nem sempre próximas, tornando o transporte lento e oneroso. Para se ter uma idéia, o percurso atingiu áreas insalubres no interior paulista e pantanosas no Mato Grosso. Em Relatório datado de 1911, mencionava-se que havia um montante de 2.000 trabalhadores, dos quais 800 estavam no trecho paulista, e, 1.200, no território mato-grossense. A mão de obra era constituída por paulistas, mineiros, fluminenses e por imigrantes portugueses, italianos, espanhóis, e, mais tarde, japoneses:

Os imigrantes sempre tiveram os melhores cargos nas construções de ferrovias no Brasil e na Noroeste não foi diferente. Eram-lhes destinados os cargos de maior responsabilidade e que exigiam maior qualificação: portugueses eram sempre feitores, italianos e espanhóis trabalhavam com máquinas e ferramentas. Aos brasileiros restavam os serviços de maior força física, considerados os mais pesados, desgastantes e perigosos: abertura de matas, assentamento de trilhos, remoção de pedras e areias de rio etc. (CASTRO, 1993 apud CARVALHO, D., 2009, p.49).

Além de aniquilar os indígenas por meio dos chamados bugreiros, a empreiteira responsável pela construção da NOB submetia os operários a duras condições de trabalho:

Jornada de dez horas nos sete dias da semana, sob temperaturas sufocantes. Parece que todos somos cardíacos. - escreveu um técnico - Insetos importunam os homens e os animais. Abelhas pequeníssimas, mosquitos quase imperceptíveis procuram nossos olhos, introduzem-se no nariz, nas orelhas, nos cabelos, tornando-se um verdadeiro flagelo. (CASTRO, 1993, apud BENCHIMOL; SILVA, 2008, p.740).

A partir de 1909, tornaram-se frequentes na imprensa, especialmente nos jornais operários, as denúncias contra a truculência e os maus-tratos aos trabalhadores e a reivindicação por melhor alimentação e menor jornada de trabalho, inclusive como meio de mitigar as doenças que acometiam os trabalhadores. Nos anos 1920, os diretores da NOB tiveram que desviar um trecho da ferrovia, tamanho era o número de mortos entre trabalhadores e usuários dos trens. Sem dúvida, as péssimas condições de trabalho e a má alimentação predispunham os homens a várias doenças.



Figura 17 – Trabalhadores da NOB – Mato Grosso
Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá (MT).

Em maio de 1910, a ferrovia chegou a Itapura, na fronteira de São Paulo com Mato Grosso⁶³. Em setembro, alcançou as barrancas do rio Paraná. Tamanha era a insalubridade que foi protelada, até 1926, a construção da ponte que substituiria o *ferry-boat* na travessia do rio.

⁶³ Hoje, estado de Mato Grosso do Sul.



Figura 18 - Ferry-boat⁶⁴ - NOB
 Fonte: Wikimedia Commons (2010).

Poucos trabalhadores lograram chegar vivos ou com saúde até aquele lugar. Segundo um diretor da Noroeste, a ferrovia, até 1909, consumira mais de 1.600 vidas. Mas, somente nos anos de 1930, trilhos alcançariam Corumbá (BENCHIMOL; SILVA, 2008).



Figura 19 - NOB em Corumbá (MS)
 Fonte: Wikimedia Commons (2010)

A necessidade de mão-de-obra para a construção da NOB trouxe imigrantes desiludidos com as fazendas de café de São Paulo e Minas Gerais. Em 1909, um grupo de 75 imigrantes - a maioria natural de Okinawa, Japão - partiu de Santos em um cargueiro fretado pela construtora da ferrovia e vieram, pelo estuário do Rio da Prata, até Porto Esperança, na base das obras da ferrovia, já em Mato Grosso.

⁶⁴ Travessia do Rio Paraná pelos vagões da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil por balsa, procedimento rotineiro até a inauguração da Ponte Francisco Sá, em 1926.

Tantas vicissitudes que marcaram a construção da Noroeste do Brasil deram à sua história o caráter de epopéia, exaltada por uma literatura triunfalista: a missão civilizadora da ferrovia teria sido cumprida a despeito dos *obstáculos* (em especial a malária), responsáveis por cinco mil mortes. (QUEIROZ, 2004 apud BENCHIMOL; SILVA, 2008, p.758, grifo do autor).

Devido às dificuldades encontradas na construção da ferrovia referida, como doenças e ataques indígenas, muitos imigrantes japoneses desistiram do trabalho e se concentraram em cidades como Campo Grande e Três Lagoas, onde se dedicaram à produção de hortifrutigranjeiros, seda, e ao setor de serviços. Diferentemente do interior do estado de São Paulo, amplamente contemplado pelo povoamento e a urbanização promovida pela NOB, no estado de Mato Grosso, destacam-se as cidades mencionadas, conforme Fernando de Azevedo (apud BITTAR, 2009, p.56).

A Noroeste foi o mais importante fator de desbravamento e colonização dos sertões de Bauru e do território de Mato Grosso, como do desenvolvimento da riqueza do país, bastariam, para prová-lo, os progressos extraordinários que tiveram antigos arraiais sonolentos que despertaram e entraram em progressão ativa, ou vilarejos inquietos fundados ao longo dos trilhos. Em terras de Mato Grosso deram um salto, sobrepassando, pelo seu alcance a todas as outras, Três Lagoas, que brotou, às margens das lagoas, de um acampamento de engenheiros e trabalhadores da Estrada; Campo Grande, que em 1905, quando ali chegaram os trilhos da Noroeste, não passava de uma povoação sertaneja, com 1800 habitantes, e é hoje a capital comercial do Estado de Mato Grosso e a sede da região militar do setor oeste de nossas fronteiras.

Assim, pode-se dizer que a construção da ferrovia ampliou os caminhos e interligou cidades e estados. As dificuldades que se apresentaram nessa realização informam sobre o isolamento então existente, que se tornou preocupação nacional e foi ressignificado com grandes implicações para a educação.

2.3.2 A Associação Brasileira de Educação (ABE) e o cenário nacional

Fronteiras simbólicas foram abertas também com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) no Rio de Janeiro (RJ), a qual contribuiu para os debates e proposições do segundo período republicano, agremiando educadores e outros profissionais (jornalistas, engenheiros, médicos etc.). Assim, a Associação teve atuação política intensa nas décadas de 1920-1940, como ponto aglutinador daquilo que se propunha para a escola

pública, e as Conferências Nacionais de Educação⁶⁵ foram ferramentas e focos irradiadores dos discursos e das proposições.

Pode-se dizer que a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) encontra-se imbricada ao que Nagle (1976) denominou de entusiasmo pela educação. Para o pesquisador, as mudanças econômicas, políticas e culturais, tão férteis na Primeira República, teriam contribuído sobremaneira para o surgimento de uma gama de ideias, correntes de pensamento, incrementadas pelo crescimento e pela modernização do país, inclusive a urbanização. Assim, a educação passou a ser uma constante nos discursos, defendida de forma que o povo fosse atendido e contemplado com a escolarização, erradicação do analfabetismo tendo em vista a reforma e a modernização da sociedade.

Segundo M. Carvalho (1998), os pioneiros dos anos 20 eram de inspiração católica, perfilando uma entidade autoritária, preocupada com a formação das elites com base numa cultura religiosa. Nessa primeira geração, presente na fundação da ABE, os especialistas em educação não foram tão expressivos, como foram os engenheiros e os médicos. Não se defendia, na época, um projeto pedagógico, mas, sim, político, em razão de os pioneiros ocuparem-se com a moldagem da sociedade:

Na prática cívica da ABE, as referências à grande causa da educação nacional funcionavam como *slogans*, no sentido definido por Scheffler: “símbolos que unificam idéias de atitudes chaves de movimento”. Trata-se, no caso, de operar mecanismos de constituição e validação da campanha. A eficácia da operação depende do funcionamento do discurso em que se articula, articulando-se ele próprio como espécie de máquina que põe a funcionar, no seu campo retórico, fragmentos de outros campos discursivos, operando por alusões que constituem tais fragmentos significações consensuais de validação da *causa educacional*. (CARVALHO, M., 1997, p.118-119, grifo do autor).

As ações da instituição tiveram, de fato, um caráter cívico, convergindo sempre para o campo social e educacional. Denúncia, atraso, superação tornaram-se palavras de ordem no *diagnóstico* elaborado por diretores e membros da ABE acerca da realidade brasileira,

⁶⁵ I Conferência Nacional de Educação - Curitiba - PR – 1927; II Conferência Nacional de Educação - Belo Horizonte - MG - 1928; III Conferência Nacional de Educação - São Paulo – SP- 1929; IV Conferência Nacional de Educação- Niterói – RJ - 1931; V Conferência Nacional de Educação - Rio de Janeiro - RJ - 1932; VI Conferência Nacional de Educação - Fortaleza - CE - 1934; VII Conferência Nacional de Educação - Niterói – RJ – 1935; VIII Conferência Nacional de Educação - Goiânia - GO – 1942; IX Conferência Nacional de Educação - Rio de Janeiro - RJ – 1945; X Conferência Nacional de Educação - Rio de Janeiro - RJ – 1950; XI Conferência Nacional de Educação - Curitiba - PR - 1954; XII Conferência Nacional de Educação - Salvador - BA – 1956; XIII Conferência Nacional de Educação - Rio de Janeiro – RJ – 1967.

suscitando defesas acaloradas, posicionamentos ditos cívicos, patrióticos em prol da regeneração do homem:

Como máquina persuasiva, o discurso cívico da ABE opera maniqueisticamente, produzindo imagens da realidade brasileira que opositivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingiriam o país se a campanha educacional não obtivesse os resultados desejados. O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação condutora de uma elite que direciona, pela educação, a transformação do país. (CARVALHO, M., 1997, p.120).

Superação e modernização encontravam-se presentes na imagem ofertada de um país do futuro e a educação era fator determinante e facilitador de uma perspectiva otimista, grandiosa. Para tanto, não seria possível, porém, ocupar espaço, nele, “[...] a figura de um brasileiro doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional”, e ser, então, substituída pelo cidadão escolarizado, instruído (CARVALHO, M., 1997, p.121). Nesse apanágio de regeneração, as “elites esclarecidas” se auto-elegiam como portadoras e capacitadoras dessa transição de pólos antagônicos, desejosas de deixarem para trás em definitivo o passado. Nessa conjuntura, agregavam-se “resíduos” de correntes ideológicas, como positivistas, católicos, organicistas.

Nas proposições e discursos de integrantes da ABE, encontrava-se a metáfora organicista do “organismo doente, amorfo, débil” ao se referirem à nação. Dessa forma, para transformar e organizar a nação (o corpo), nada melhor do que cérebro vigoroso - as elites – exercendo ação saneadora, utilizando como ferramenta a educação:

A referência à doença, ocasião de exercícios de estilo, era freqüentemente indicativa de propósitos políticos que, no limite, propunham-se a sanear a sociedade extirpando os elementos considerados perturbadores de seu bom funcionamento, convertendo questões sociais e políticas em questões de higiene. (CARVALHO, M., 1997, p.125).

Tais medidas levadas a efeito conduziriam a nação a novos patamares, superando quadros antes deprimentes. Assim, brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados, produtivos. No tripé saúde, moral e trabalho, assentavam-se os discursos e as teses disseminados pelos integrantes da ABE. Trabalho compreendido como sinônimo de vitalidade, e necessário, embora ausente, segundo o entendimento reinante. Preceito, portanto, constantemente ressaltado. Afinal por ele se

reverteriam também os quadros condenados nos espaços urbanos e rurais. Consensuais eram as opiniões dos integrantes no que tange à organização do trabalho, entendendo-o como espécie de síntese de sociedade que se pretendia instalar. Aplicada à organização da escola esta concepção pode ser compreendida como racionalização do trabalho escolar segundo o modelo da fábrica, ou à organização do país como conjunto de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações:

Nesta acepção, remete a três questões nucleares para os entusiastas da educação sediados na ABE: podia designar o funcionamento proposto para o sistema escolar na hierarquização dos papéis sociais formando elites diretoras e povo dirigido; podia estar referida a uma política de distribuição racional da população entre campo e cidade, fazendo da Escola Regional um instrumento de contenção do processo migratório para os centros urbanos; ou, finalmente, podia designar um conjunto de dispositivos escolares e paraescolares de disciplinarização das populações. (CARVALHO, M., 1997, p.127).

Quanto ao entendimento do cenário social reinante no país, porém, integrantes da ABE admitiam a existência da totalidade de analfabetos, mas não os culpavam pela situação em que se encontravam. Pelo contrário, afirmavam que a situação se devia por causa das elites mal preparadas e dos semi-analfabetos que as sustentam. Dessa forma, deslocavam o foco sobre as razões do não fortalecimento da República. Na opinião dos profissionais, tal quadro deveria ser impingido às lideranças e não aos liderados sem escolarização. Educação deveria ser plenamente eficaz, ampla, completa, integral, em suma:

Educação cívica, amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, era recurso para evitar que a educação, arma perigosa, viesse a ser fator de desestabilização social. Só uma educação integral era garantia do trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar, de disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada, como também da ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas à liberdade. (PENNA, 1968 apud CARVALHO, M., 1997, p.129).

Recomendação comum como preceito a ser seguido foi a “organização do trabalho”. Por esse entendimento, a escola necessitava ser produtiva, racional, utilizando, para tanto, menos tempo e esforço.

Outra acepção, no entanto, também poderia estar presente neste entendimento: aquele ligado à transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Nesse sentido, M. Carvalho (1997) vale-se do entendimento Vicente Licínio Cardoso, que ao analisar e criticar a

historiografia estabelecida, quando afirmou que a História desconsiderou os fenômenos sociais e econômicos postos em jogo com a emancipação dos escravos, o que acabava impedindo o entendimento pleno de fatores presentes na instalação da República, como também de sua efetivação nas primeiras décadas. Para Cardoso (1924 apud CARVALHO, M., 1997, p.130), o impacto da abolição teria produzido problemas sérios e graves:

A emancipação dos escravos teria complicado, sem resolver, a solução da economia do país, criando, além complexidade do problema econômico agrícola (campônios sem instrução e sem máquinas) a gravidade do problema industrial urbano num país de capitais pequenos de um lado e, de outro, de recursos frouxíssimos em ferro e carvão.

Dessa forma, com economia pouco vigorosa e sem meios de transpor uma massa de trabalhadores para novos mercados, não houve outra saída senão a migração para as cidades e seus perímetros urbanos, como se constata:

Desorganizada a economia rural com a Abolição, teria havido “um verdadeiro êxodo dos emancipados para os centros urbanos”, determinando a “oferta do braço operário barato”. Disto teria decorrido “uma organização industrial urbana artificial”, fruto de política protecionista que acabava por funcionar como “válvula de descarga aberta, atraindo continuamente o elemento rural emancipado para os bairros fabris das grandes capitais”. (CARDOSO, 1924, apud CARVALHO, M., 1997, p.130).

Tais fluxos, especialmente para as capitais de então, alteraram o panorama urbano, no aspecto do seu crescimento desordenado, gerando, com isso, consequências pouco positivas para o meio econômico. Acelerando, assim, de forma forçada a transição do modelo baseado na economia agrícola pra a “fase industrial do operário urbano livre”:

Sem capitais fáceis como a França e a Inglaterra, sem o artifício técnico em abundância como a Alemanha e outros países, sem carvão na medida de suas necessidades e sem a indústria de ferro organizada, o Brasil, como a Rússia “não podia resolver com facilidade o problema gravíssimo da transição agrícola, baseada na escravidão do campônio, para a fase industrial do operário urbano livre”. (CARVALHO, M., 1997, p.130).

Os discursos – segundo a autora - constantemente descreviam os contingentes nos espaços urbanos como “espaço invadido pelo migrante”, “preponderantemente os libertos e seus descendentes – que, como ‘vadio’, estava a exigir intervenção disciplinadora”. Por outro lado, vez por outra, destacava-se a vida rural como a ideal, compreendida como “nostalgia romântica”, muito fértil em compensações na comparação com os espaços urbanos, como as

“virtudes higiênicas do asseio, da temperança laboriosa”. Na linha desse entendimento, a escola (regional) funcionaria como instrumento de “incorporação da massa sertaneja às partes vivas e ativas do corpo social”. Assim, torna-se compreensível o posicionamento enfático a respeito da escolarização das populações no país, sempre mediada pela escola primária (urbana e rural), vislumbrada pelos membros da ABE como poderoso instrumento de reverter os quadros populacionais:

A fixação das populações no campo era o antídoto largamente receitado contra o que o médico Fernando Magalhães chamava de “distribuição humana desordenada”. Deter os fluxos populacionais que invadiam as grandes cidades, nuclear as populações rurais em comunidades devidamente higienizadas e educadas com o concurso imprescindível da escola era, para muitos, o cerne do programa de redenção nacional pela educação. (CARVALHO, M., 1997, p.132).

Propunha-se com isso ampla representação acerca da vida rural, idealizando-a como idílica, descrita, no entanto, profundamente utópica nos discursos dos profissionais como “fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo”, cabendo à escola a tarefa redentora de redistribuição das populações.

Ademais, é preciso admitir que o país nas primeiras décadas do século XX encontrava-se num momento histórico de transição de sociedade agrária e escravocrata para sociedade urbano-industrial, suscitando importante debate político na sociedade brasileira. Nesse quadro, diversos projetos eram apresentados pelas elites políticas e intelectuais, visando à construção de uma identidade nacional, tarefa fortemente valorizada, segundo muitos críticos da época, num país que ainda não se constituía como nação organizada:

Os anos 20 são de mudanças. Também são simbólicos na história política e cultural brasileira, por inaugurarem a gênese do Brasil Moderno, com a introdução de procedimentos, hábitos, ângulos de visão, diagnósticos que orientaram e mobilizaram várias gerações. Nesse sentido, falas deles é polêmica certa, pois muitos são os ângulos a partir dos quais se poder abordá-los. Há consenso apenas quanto ao fato de neles ter se explicitado a crise da república oligárquica e de ter surgido um novo ângulo de pensar o Brasil. Afinal, é justamente nos anos 20 que a decepção quanto à possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade nova torna-se absolutamente explosiva. Particularmente para os intelectuais, a década de 1920 será de questionamentos inéditos, até então, e que permanecem em pauta pelas próximas décadas. (LAHUERTA, 1997, p.93).

No transcorrer nas primeiras décadas do século XX, avolumaram-se as vozes diretoras presentes já desde as grandes campanhas do final do século XIX, como “[...] abolição do

elemento servil, questão religiosa, ocaso do Império, proclamação da República, renovação do espaço urbano, saneamento rural e urbano, reformas do ensino” (MONARCHA, 2009, p.67), na qualidade de grupo disposto a construir uma geração de “reformadores sociais”. Tais propositores seriam fortemente atuantes e, por meio da palavra, estabeleceram infinitas comparações entre o velho e o novo, dispostos a “remanejar ideias, crenças e valores”:

Demonstrando paixão incontida pelo *novo* e *moderno*, termos de grande fluência a soarem como recomendação em si mesmos, vivia-se uma época de separação e distinção entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, a “consciência de ruptura” dos reformadores aparecia como percepção das demandas do tempo e da história. Decidida a promover soluções apaziguadoras e negações drásticas do passado histórico-cultural, uma polifonia verbal alardeava a iminência da passagem de etapas retrógradadas para outras modernas e industriais. (MONARCHA, 2009, p.68, grifo do autor).

Por outro lado, o pleno conhecimento das vastas regiões do país tornava-se mais claro, objetivo e, nem por isso, deixava de ser permeado por representações nos discursos e propostas até mesmo salvacionistas. Aos poucos, o “Brasil vinha à tona” por meio de estudos, entradas, expedições, e conheceu-se melhor, então, o país, distanciando-o das imagens românticas, idealizadas:

Nos anos de 1910, 1920 e 1930, o termo alemão *Hinterland* apresentava alta frequência nos discursos intelectuais, sendo utilizado como eufemismo dos sertões habitados por colonos, parceiros, camponeses minifundiários, posseiros, em suma, um Brasil arcaico distante do poder do Estado, o qual trazia consigo ameaças de desmembramento do país, fosse pela fragilidade do poder central, fosse pelas ações autônomas das oligarquias estaduais e regionais. (MONARCHA, 2009, p.98).

Por certo, os extremos do país ainda eram pouco conhecidos, compartilhados com a grande maioria de brasileiros do início do século XX. Regiões localizadas mais ao extremo geográfico, como o Centro-Oeste⁶⁶, Norte e até Nordeste seriam imensas áreas baixamente povoadas e pouco contempladas por políticas do Estado:

Termo dotado de forte simbolismo, *Hinterland* nomeava as áreas inexploradas ou precariamente incorporadas à nação – as terras do norte, centro-oeste e extremo sul do país e seus tipos regionais, frutos das submestiçagem: o sertanejo, o caboclo, o caipira, o tabaréu, o cafuzo, o caburé. E, muito embora as mitológicas expedições do coronel Candido Mariano Rondon efetuassem rigorosos levantamentos geográficos e

⁶⁶ Como procura-se evidenciar neste trabalho.

topográficos de determinadas regiões, além, claro, de realizar estudos sobre fauna, flora, mineralogia, etnografia, pacificar nações indígenas; e, principalmente, assentar nos “sertões ínvios” os signos da ordem técnica: os cabos telegráficos assinaladores da tomada de posse dos territórios, ainda assim havia muito a fazer no tocante à construção da unidade territorial e alargamento das fronteiras internas da República. (MONARCHA, 2009, p.99, grifo do autor).

Estereotipados em seu jeito de ser e viver por intelectuais, sanitaristas e políticos, o cidadão brasileiro do litoral e interior do país foi, então, designado como doentio, amorfo, contaminado, “quase selvagem”:

Arvorados em conhecedores do país aflito, intelectuais, cientistas e políticos exaltavam a posse do saber dotado de poder de cura dos males que afligiam a nação. Daí por diante, a imagem do sertão insulado e doentio, acoplada aos índices de analfabetismo, iria compor o quadro histórico e o repertório de argumentos que anunciavam a urgência da reconstrução social pela confiança na educação e na saúde, considerados em si elementos de higidez. (MONARCHA, 2009, p.105).

Para tanto, porém, era preciso “civilizar, cultivar, nobilitar”. Dessas idealizações surgiram o Jeca-Tatu (criado por Monteiro Lobato) das “cidades mortas” do Vale do Paraíba, Mané Chique-Chique (arquétipo do sertanejo nordestino, herdeiro das qualidades nobres dos tabajaras), Jeca Bravo (tipo sadio, recuperado pela higiene e eugenia), Jeca-Leão (rocha viva da nacionalidade) entre outros. Assim:

A cura do corpo do Jeca tornava-o apto a se projetar nos quadros da civilização (para o trabalho produtivo e exercício dos direitos civis e patriotas); recuperado pela microbiologia e parasitologia, o Jeca simbolizava o desejo de cura do corpo da nação. Mas, ainda assim, o quem somos atravessaria os anos de 1910, 1920 e 1930 como questão irresolvida. De fato, com o olhar armado pela sociologia, Fernando de Azevedo reconhecia: “A maioria das populações rurais e praieiras continuou a bocejar na miséria, na subserviência e no embrutecimento, em que as vem deixando vegetar, indolentes e opiladas, a falta de uma política larga de melhoramentos rurais” (MONARCHA, 2009, p.103).

O processo de industrialização da década de 1920 dividiu-se em duas etapas: a primeira até 1924, coincidindo com a terceira valorização do café (1921-24), quando foram realizados importantes investimentos em maquinaria que levaram à modernização da indústria; a segunda, de 1924 até 1929, quando ocorreu um processo de desaceleração na produção industrial, em virtude da retomada do fluxo de importações graças a uma taxa de câmbio que tornava mais barato o produto estrangeiro.

A crise política dos anos 20 foi caracterizada pela rejeição do sistema oligárquico, que era associado ao "rei Café". Seu desfecho foi o fim da hegemonia da oligarquia cafeeira na condução da economia e da política brasileiras. A estreita relação entre café e indústria fez tanto cafeicultores quanto industriais serem identificados como beneficiários da política do governo. Entretanto:

Alguns estudiosos da história econômica e social brasileira apontam a década dos anos vinte como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido, para um outro, autônomo; constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como um período intermediário entre o sistema agrário-exportador e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira. (NAGLE, 1976, p.12).

A década de 1920 foi aquela em que mundialmente vislumbrou-se uma grande crise financeira, afetando nações até mesmo ditas periféricas, como era o caso do Brasil. Em 1929, ocorreu a Grande Depressão nos Estados Unidos. No Brasil, este acontecimento está entrelaçado com a Revolução de 30 e a Crise do café. O café teve na Primeira República grande representatividade na economia, chegando a atingir até 70% das exportações. A decadência desse produto foi um dos grandes problemas para o governo brasileiro, afetando o país.

Na realidade, os problemas já vinham desde 1900, quando as lavouras começaram a produzir supersafras. Para piorar a situação, ocorreu a crise de 1929, contribuindo ainda mais para a diminuição do preço do café. Além disso, a crise também estava vinculada a mecanismos de produção arcaicos e sem planificação, trazendo, como consequência imediata, a oscilação de preços e a ruína de muitos produtores; a crise na infraestrutura econômica do país; a política de valorização que enriquecia os intermediários e especuladores em detrimento dos produtores, o que abriu caminho para os países concorrentes (SANTOS et al., 2008).

A crise, porém, não foi apenas no setor cafeeiro. Outros produtos também foram atingidos, como carne em conserva, couro, manganês, açúcar, borracha, cacau, fumo, erva mate e óleos. O setor industrial não deixou de ser afetado; empresas faliram, outras reduziram sua carga horária. Além disso, os salários baixaram, tanto no setor industrial quanto no setor agrícola. Assim, a crise no Brasil não foi apenas no setor cafeeiro, mas em toda a economia.

Retomando a questão da ABE, todavia, é preciso ressaltar que sua fundação fomentou e realizou debates relativos ao campo da educação, constituindo-se, assim, como locus social e político capaz de produzir referências e prescrições sobre os mais variados assuntos que tocavam a escola como tempo e espaço considerados potencialmente educativos, políticos e sociais. Por meio de

reuniões, inquérito e conferências, os integrantes dos quadros da instituição abordaram, a partir de 1927, universo temático que incluía a educação elementar, profissional e superior, o rádio, o museu, o cinema, a cooperação entre escola e família, a higiene, a educação física. Na estrutura de funcionamento de sua sede na cidade do Rio de Janeiro, capital da República, foram criados alguns departamentos e seções de trabalho. Por outro lado, entretanto, há que se considerar o fato de que os fundadores da Associação, em princípio, visavam à organização de partido político, no caso a Ação Nacional, cujo fracasso contribuiu para a guinada tendo em vista uma associação civil voltada à educação:

Foi do malogro da Acção Nacional que nasceu a Associação Brasileira de Educação. Conta Francisco Venâncio Filho que, por ocasião do 5 de julho, quando a Revolução paulista parecia vitoriosa, alguém... seguiu para São Paulo com a finalidade de estabelecer contato com os revolucionários, no intuito de “orientar a nova ordem de coisas que parecia ser vitoriosa”. Malograda a Revolução, fracassou também a Acção Nacional, nos meses de repressão intensa que se seguiram, no Rio de Janeiro, aos episódios revolucionários de São Paulo. Surgiu assim a Associação Brasileira de Educação a 29 de agosto de 1924, num jantar no Restaurante Sul América. Em outubro do mesmo ano, numa sala da Escola Politécnica, com o apoio de mais de uma dezena de intelectuais, fundou-se oficialmente a ABE. (CARVALHO, M., 1998, p.54).

A ABE teve nos anos iniciais de sua existência, inserção pública na sociedade local e nacional, congregando membros da elite da época, particularmente carioca, centrando suas atividades na organização interna da entidade, ampliação do número de associados etc. A ênfase nos debates e campanhas ligadas à educação, porém, teve, a partir de 1927, acentuada campanha nacional, beneficiando-se do clima favorável à organização:

O clima cívico da mobilização política inaugurada em 1927 favorece a Associação, que conhece dias de grande prestígio. Em abril desse ano, Miguel Couto recebe da entidade o título de presidente honorário, em solenidade na qual profere a famosa conferência: “No Brasil só há um problema nacional: a Educação do Povo”. A conferência ressoa em alguns círculos com emblema do programa da ABE e é amplamente utilizada, através da imprensa, como apelo cívico em favor da “causa nacional” e como propaganda da Associação. A repercussão que tem é largamente instrumentalizada pela ABE em benefício próprio, na ampliação de seus quadros sociais e de seu prestígio. (CARVALHO, M., 1998, p.59).

Assim, a ABE promoveu uma série de iniciativas tendo como foco a escolarização nacional, em especial nas décadas posteriores à sua fundação, e, entre as mais conhecidas, encontram-se as atividades organizadas no cenário de movimento geral de renovação e aglutinação de inúmeros setores da sociedade brasileira, em prol da educação pública:

Fiel aos objetivos estatutários e ao pensamento de seus fundamentos, a ABE, realizou inúmeras Conferências Nacionais, em diversos Estados da Federação, das quais resultou a adoção de medidas, as mais importantes, para o panorama educacional brasileiro. A adoção das Conferências e Congressos foi, possivelmente, a forma encontrada por seus idealizadores, de intervir no processo educacional de difundir os propósitos da Associação. A pretensão de torná-las “Nacionais” indicava o desejo de abranger todo o território brasileiro com sua atuação. (FREIRE FILHO, 2002, p.13, grifo do autor).

No que diz respeito às Conferências Nacionais de Educação, a primeira foi realizada em 1927, em Curitiba e focalizou a organização do ensino primário nos seus mais diferentes aspectos e nuances. Tópicos como a educação moral e política do alunado estiveram presentes em debates e teses, como infância, classes, situações de higiene e sanitárias, programas, conteúdos. Por ocasião do evento, enfatizou-se a necessidade da criação de um órgão federal que coordenasse a educação no país:

Foi na Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1927, que Laboriau defendeu a tese de um Ministério da Educação, concebido como “um aparelhamento ramificado convenientemente por todo país”, dispositivo centralizador que evitasse a “dispersão de esforços”, a “falta de coordenação” e a “ausência de diretivas”, conseqüências da “pulverização das atribuições governamentais por vários ministérios.” (CARVALHO, M., 1998, p.218, grifo do autor).

A proposição de um órgão nacional para centralizar a política educacional⁶⁷ estava inserida no quadro do diferente desenvolvimento alcançado pelos estados.

A escolha das sedes das Conferências da ABE também estava ligada à tentativa de reunir o maior número de intelectuais e de fazer ressoar as teses e discussões que, por sua vez, angariavam posições políticas e repercussão. O fato de sediar o evento implicava o jogo de bastidores e a articulação entre os diferentes grupos em disputa:

Na esfera local, a conferência representou parte do esforço de modernização e de inserção do Estado e, sobretudo, de sua capital no cenário nacional. Sediar a conferência significava estar à frente daquele que era considerado como o principal problema nacional, ou seja: a causa da educação. (VIEIRA, 2004, p.4-5).

⁶⁷ De fato, em novembro de 1930, um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Dessa forma, é perfeitamente admissível o empenho de lideranças políticas em acolher o evento, uma vez que a projeção ocorreria nacionalmente, sem falar na oportunidade ímpar de divulgação de projetos e de reivindicação de recursos:

As elites dirigentes do Estado – representadas pelo governador, Caetano Munhoz da Rocha e, sobretudo, pelo Inspetor Geral do Ensino, Lysímaco Ferreira da Costa – empenharam-se para sediar a conferência e, assim darem visibilidade nacional para os seus projetos e obras educacionais. A conferência tem sua instalação no dia 19 de dezembro, marcando as comemorações da emancipação política do Estado. Na ABE dos anos vinte e na Conferência de 1927 o grupo com maior organização e presença era o católico. Essa é uma evidência que pode explicar a razão de Curitiba sediar a ICNE, uma vez que Lysímaco Ferreira da Costa, representante do Estado na conferência e seu principal relator, estava próximo de católicos que exerciam forte influência sobre o governo do Paraná e sobre a direção da ABE. (VIEIRA, 2004, p.5).

Quanto à participação das outras unidades federadas, estiveram representados nessa Conferência dezessete estados e o Distrito Federal. O evento teve grande presença de congressistas paraenses, cerca de 95% dos quatrocentos inscritos. A Conferência foi organizada em oito comissões temáticas⁶⁸, e nos trabalhos conclusivos foram apresentadas treze teses, dentre as quais, quatro eram específicas da ABE⁶⁹.

As teses apresentadas foram num total de 112 e, destas, pelo menos três estavam diretamente ligadas ao ensino rural. Nelas, reconhecia-se a importância do vínculo entre a educação e a permanência da população no campo, da necessária “ressurreição agrícola no Brasil” (PENNA, 1997 apud WERLE, 2006, p.119).

Tematizando particularmente a educação primária, evidenciava-se a preocupação em distinguir as escolas urbanas das escolas rurais, embora de forma isolada e pouco consistente, ligada aos processos de fixação do homem rural.

Na tese nº 34, defendida por Deodato de Moraes (apud WERLE, 2006, p.119), tal argumentação explicita-se:

É na escola popular que devem nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da roça. É ela que tem de dar combate renhido à rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a

⁶⁸ Duas comissões sobre o ensino primário; uma sobre o ensino secundário; três sobre teses gerais; uma sobre educação higiênica; e uma sobre ensino superior.

⁶⁹ Sobre a unidade nacional; pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral; a uniformização do ensino primário; a criação das Escolas Normais Superiores; a organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário.

adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mais incansável. Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural.

Percebe-se nesta defesa a preocupação com a instrução destinada ao trabalho produtivo no campo, no meio rural. Em geral visto como uma demanda urbana que incorpora outras regiões, atribuindo-lhes valores e particularidades. Na mesma Conferência, Lourenço Filho discorreu acerca dos fins e meios do ensino primário e enfatizou a ação do estado, uma vez que “o papel da escola pública é de importância capital”, destacando a existência de dois tipos de escola:

Qualquer que seja a categoria das escolas, segundo os seus recursos de via – pública, privada, subvencionada-, elas não poderão fugir aos tipos já referidos de escolas urbanas e escolas rurais, para os quais urge uma propaganda de maior diferenciação segundo o meio em que estiverem. Nos meios urbanos, onde se torna possível mais extenso currículo escolar, deve-se tender a um tipo de escola pré-vocacional encaminhando-se os alunos para as profissões normais, artes e ofícios, combatendo-se destarte o ensino verbalista e com tendência literária, quase exclusiva. Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola nacional. Nas escolas femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura um currículo mínimo de três anos para as escolas rurais e de quatro para as escolas urbanas. (LOURENÇO FILHO, 1927, p.242).

Independente de se encontrar a escola no meio urbano ou rural o que importaria, segundo a tese exposta, é que ambas preparassem o aluno para o trabalho, propondo pequena diferenciação, como o currículo e a duração menor de ensino.

Detecta-se no texto referido que o currículo escolar deveria ser determinado pela localização e, nos dois tipos, embora com diferentes ênfases, a orientação vocacional encontrava-se presente, acrescida da instrução da leitura e da escrita. A questão da fixação do homem no campo encontrava-se, portanto, presente na mentalidade e discurso vigentes no período. A fixação buscava, sobretudo, conter, de alguma forma, as consideráveis migrações do campo para as cidades, incrementadas no período pós-abolição, haja vista os contingentes de mão de obra antes ocupados nas lavouras e cultivo geral da terra, os quais se vêem livres e busca nas cidades algo que o meio rural já não poderia ofertar à maioria, como oportunidade de emprego, moradia e alimentação. Dessa maneira, não só fixar o homem, mas, sobretudo, torná-lo produtivo era o escopo da proposta.

Ferreira Filho, em sua tese nº. 58 - “Ensino Agrícola nas escolas primárias rurais”-, contrapôs agrupamentos urbanos e rurais, dando ao segundo conotações idealizadas e valorizadas:

As cidades que afetam desprezar os campos deles nasceram; por eles vivem e medram, que só lá têm as suas raízes. Transformam-se elas, envelhecem, amesquinham-se, doidejam, morrem e esquecem; enquanto eles, os campos, permanecem, riem, amam, dão e prometem de contínuo, coexistiram desde o princípio, coexistirão até o fim com a raça humana. Hoje, ninguém pode contestar que o índice da riqueza e do poder de um povo se mede pelo desenvolvimento de sua agricultura; e mais do que qualquer outra, a nossa pátria assenta na agronomia a sua pujança e a sua grandeza. (FERREIRA FILHO, 1927, p. 339).

Como já despontara há pelo menos uma década, concedia-se ao meio rural, e, por consequência, à escola rural, uma espécie de missão salvadora da pátria. Importa admitir que um dos expoentes desse pensamento foi Alberto Torres⁷⁰. Embora não tenha pertencido aos quadros da ABE, seu pensamento foi assimilado por muitos de seus membros, como Sud Menucci.

Alberto de Seixas Martins Torres (1865-1917), considerado homem de ação, abolicionista e republicano, deixou simpatizantes, como Oliveira Vianna que, juntamente com outros admiradores, fundaram em 1932, no Rio de Janeiro, e, posteriormente noutros estados, a Sociedade de Amigos de Alberto Torres⁷¹. Como ocorreu com parte de sua geração, Alberto Torres manifestava profunda decepção com o regime republicano. Fatores ligados à proclamação, ocorrida por meio de uma “quartelada”, e o desenvolvimento do regime nas primeiras décadas, mantendo aspectos do regime anterior, como personalismo, privatismo, clientelismo, levaram-no a desiludir-se.

A crítica do autor à estrutura política brasileira nasce de desilusões vivenciadas no cotidiano da atividade política. Torres passou da prática à teoria, escrevendo sua obra após ter exercido diversos cargos públicos, entre os quais ministro do STF, ministro do Interior e, entre 1896 e 1900, presidente do Rio de Janeiro. Ali, segundo Felix, o antigo republicano sofre uma cisão em seu pensamento político, desiludindo-se com o regime republicano e constatando a mediocridade vigente na política e na administração brasileira. Seu antiliberalismo, portanto, deriva do contraste

⁷⁰ Alberto de Seixas Martins Torres (1865-1917), político, jornalista e bacharel em direito. Um pensador social brasileiro preocupado com questões da unidade nacional e da organização social brasileira, autor de obras como *Vers La Paix* (1909), *Le Problème Mondial* (1913), *A Organização Nacional* (1914), *O Problema Nacional Brasileiro* (1914) e *As Fontes da Vida no Brasil* (1915).

⁷¹ Patrocinadora da criação e instalação dos Clubes Agrícolas anexos às escolas rurais. Em Mato Grosso essa divulgação ocorreu na década de 1950, de forma tardia.

por ele percebido entre a prática política e as idéias liberais, tais como vivenciadas nas instituições políticas das quais participou. (SOUZA, R. L., 2005, p.302).

Para o autor referido, uma federalização vigorosa, na qualidade de organização administrativa, era o ideal que superaria o excessivo centralismo próprio do Império, transferindo poderes e responsabilidades para os estados e municípios. O modo, entretanto, como a República instituiu o federalismo teria levado, segundo o autor, a um desequilíbrio da balança do poder em favor dos municípios, fragilizando o poder central e favorecendo o poder local, caracterizado pelo clientelismo político. Sua referência encontrava-se no modelo norte-americano, cuja operação política promoveu a transferência de poderes das colônias, depois estados, para a federação. No Brasil, a ação teria sentido inverso, transferindo poderes do governo central para os entes federados; todavia os estados desorganizados politicamente obtiveram um poder excessivo que, no limite, serviria aos fins particulares de líderes regionais.

Incomodavam ao autor citado, particularmente, aspectos da sociedade brasileira, como o imprevisto, transplantação de instituições e excessos do liberalismo, situação esta que se expressou na fragilidade do Estado, na ausência de solidariedade na sociedade e no povo, na estruturação sócio-econômica e no sentimento coletivo e patriótico, que viabilizariam a existência plena da Nação. Segundo, ainda, o autor, nos países de origem colonial, nos quais se deveria impor artificialmente a nacionalidade, seria mister a formação por convicção racional de tal sentimento, a criação da consciência nacional, matéria-prima da organização da Nação.

O nacionalismo, assim compreendido, representaria o centro da organização do país e possibilitaria: o ordenamento político-administrativo capaz de barrar os interesses individuais ou de grupos particulares e de promover a coesão social e a harmonia entre as classes; o progresso material, cuja vocação agrícola do país lhe parecia óbvia; a ação de zelar pelas fontes de vida e de recursos naturais e colocar, enfim, o país nos trilhos da evolução e do desenvolvimento. Economicamente, o nacionalismo do autor manifestava-se na recusa do imperialismo dos países colonizadores, implicados nos negócios.

A exploração das riquezas nacionais e a colonização do território deveriam levar em conta o comprometimento com o país e suas condições, concedendo prerrogativa aos brasileiros. Defendeu, portanto, o empreendimento nativo e o adestramento educacional dos ex-escravos para o desempenho do trabalho livre, em detrimento do capital externo e da

‘importação’ de colonos estrangeiros. Nacionalismo, patriotismo, soberania e progresso foram assim elementos intrinsecamente conectados:

A urbanização brasileira é vista por Torres como um processo anômalo, na medida em que levaria à dissolução dos valores nucleares da sociedade brasileira. E um processo postiço: o brasileiro construiu edifícios modernos, implantou no país um simulacro de modernidade. Simulacro precisamente porque o "espírito brasileiro mantém-se alheio a ela". Segundo Torres, "o espírito brasileiro é ainda um espírito romântico e contemplativo, ingênuo e simples, em meio de seus palácios e de suas avenidas, de suas bibliotecas e de seus mostuários de elegâncias e de vastos idealismos. A cidade e o campo são vistas por Torres a partir de uma rígida dualidade. No campo, impera o trabalho produtivo e organizado, herança da escravidão, o que o leva a fazer o elogio das conseqüências do sistema escravista. Segundo ele, social e economicamente, a escravidão deu-nos, por longos anos, todo o esforço e toda a ordem que então possuímos, e fundou toda a produção material que ainda temos. Ela foi o alicerce da formação nacional, e é sua herança que permanece servindo de base para o que o Brasil possui de organização nacional, em contraponto à desestruturação provocada pela influência urbana. (SOUZA, R. L., 2005, p.310, grifo do autor).

Para Torres (1982), a questão central do país era a falta de ordenamento adequado, bem como o controle dos seus reais problemas, o que demandava urgentemente a organização nacional. Segundo o autor, este seria, na época, um país sem história, sem sociedade, sem povo, sem raça, sem nacionalidade, sem caráter, sem economia nacional, sem cultura, sem opinião, sem direção mental, sem política nacional. Enfim, sem organização.

A definição é negativa: o país é definido pelo que lhe falta, não pelo que possui. Equacionar o problema do país seria então uma questão de arquitetura política, de construção nacional, empreendimento que contaria com a vantagem de não haver no país instituições arcaicas (sedimentadas). Causava aflição, todavia, a desordem que grassava. O processo de construção da sociedade brasileira - sem organização metódica - teria sido desencadeado por meio de experimentos, de tentativas e erros, transplantação de idéias e instituições.

Não seria correto depreender disso, porém, xenofobia ou provincianismo do autor, pois havia uma aspiração universalista que resguardava distância do “estrangeiro” sem negar-lhe as contribuições: “Aprender com alemães, com americanos, com franceses, com ingleses, e com brasileiros, quando for possível, a ser brasileiros: eis a fórmula do nosso cosmopolitismo mental” (TORRES, 1982, p.76).

O processo de construção institucional apregoado partia da constatação da ausência de formas duradouras na sociedade brasileira, razão da possibilidade de sua moldagem. O desarranjo da estrutura, estimulava a falta de tradição, permitindo, assim, a terraplenagem

para a construção de instituições duráveis e funcionalmente adequadas ao progresso político e material.

Além disso, os partidos – no modo como se organizavam e funcionavam – repeliriam as personalidades definidas e esmagariam a liberdade de pensar, afastando assim os melhores quadros, e uma verdadeira democracia representativa far-se-ia por meio de grandes homens, instruídos, práticos, corajosos e serenos. A elite política tida como classe artificial, produto do divórcio entre sociedade e política, do alheamento da política (e seus executores) em relação à vida social e seus problemas.

Para o autor, portanto, só o Estado poderia ser o sujeito da transformação do país, ou melhor, só o Estado como aparelho político-administrativo, já que o autor não o menciona de modo cabal, provavelmente por considerar que várias instâncias político-representativas permeadas por interesses particulares por parte do organismo estatal:

Torres foi pioneiro ao transformar a crítica ao liberalismo em base para a construção do pensamento autoritário. De fato, Torres é antiliberal. Para ele, o estado, órgão assegurador da “justiça social”, vem suprir as imperfeições do modelo de concorrência espontânea, substituindo a “mão invisível”. O Estado teria, então, não apenas a função de suprir as deficiências inerentes ao liberalismo como, também, evitar que tais deficiências funcionem como justificativa para a implantação do socialismo. Porque Torres também é anti-socialista. (SOUZA, R. L., 2005, p.304, grifo do autor).

Demiurgo, o Estado propiciava a existência efetiva da sociedade que, por sua vez, produziria indivíduos habilitados ao convívio e à participação, dando – em última instância – forma à comunidade nacional, ao povo. Criando, assim, não só a Nação e o povo, também os entes e mecanismos necessários para execução de sua obra e perpetuação das condições de sua dominação; encarnaria a racionalização e monopolizaria a interpretação da vontade geral.

Caberia ao Estado, então, sobrepor-se ao poder desta hierarquia e fazer predominar os verdadeiros interesses nacionais, ao invés de deixar-se dominar por interesses que considerava alheios à nação.

O agrarismo foi pedra angular do pensamento e do projeto para a nação. O Brasil deveria ser - segundo o autor referido - em primeiro lugar, um país agrícola. Não seria justo contestar-lhe este destino, diante de seu vasto território. Dever-se-ia, depois, manter o cultivo dos produtos necessários à vida e dos que empregam matéria-prima nacional. Segundo Lamounier (1983 apud SOUZA, R. L., 2005, p.322):

O nacionalismo afirmou-se no Brasil como um discurso crítico à ordem liberal através dos “publicistas” que, a partir da obra germinal de Alberto Torres sobre a organização nacional (1914), conseguem introduzir na agenda política a idéia de nação associada ao progresso econômico e à centralização estatal. Conservadorismo, agrarismo e nacionalismo caminham juntos em sua obra: são indissociáveis. Assim como seu nacionalismo, o agrarismo de Torres é essencialmente anticapitalista. Sua sociedade ideal, utópica é concorrencial, fechada na qual a existência da pequena empresa é assegurada, e estimulada a competição entre os produtores.

Alberto Torres não chegava a ser um exilado do mundo rural decadente na cidade grande. Prendia-se, porém, a esse passado rural. Para Torres, tanto a avó quanto os escravos eram trabalhadores e produziam. Como era diferente, sob o regime republicano, em que as lavouras haviam sido desorganizadas e o trabalho também, dado o abandono do homem do campo e o êxodo rural desenfreado. Alberto Torres era republicano e defendera a abolição da escravidão, mas, diante da situação fluminense, era-lhe difícil não manifestar certa nostalgia pela organização da produção e do trabalho sob o regime imperial. As atitudes tomadas pelos governos republicanos tendo em vista estimular o trabalho no campo, seja de imigrantes, seja dos nacionais, segundo o autor, não mostravam resultados. Pelo contrário, eram cada vez mais frequentes o abandono e o desinteresse pelo trabalho agrícola em detrimento das atividades ligadas ao setor urbano. A postura de Alberto Torres, em face da questão da produção, reflete uma das características de seu pensamento: ao mesmo tempo que buscou fazer proposições que tenham como objetivo a transformação do país, prendeu-se, por falta de outro modelo, àquele experimentado pelo país durante o regime monárquico.

A agricultura, ainda de acordo com o entendimento de Torres, deveria ser vista como a atividade básica do país. Era a vocação agrícola brasileira que deveria ser estimulada, em detrimento da industrialização que trazia a desorganização social. O crescimento das cidades dava-se por conta do processo de industrialização, artificial e dilapidador dos recursos anteriormente destinados à lavoura. A experiência do encilhamento⁷² parece haver contribuído para esta postura, já que muitos dos capitais aplicados na industrialização, nesse período, eram oriundos do crédito concedido pelo regime imperial aos fazendeiros arruinados no período

⁷² O Encilhamento ocorreu durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca (1889-1891). O Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, na tentativa de estimular a industrialização do Brasil, adotou uma política baseada em créditos livres aos investimentos industriais garantidos pelas emissões monetárias. A especulação financeira desencadeada, a inflação e os boicotes por meio de empresas-fantasma e ações sem lastro desencadearam, em 1890, a Crise do Encilhamento. O ato de encilhar refere-se às apostas que seriam o modo com que os especuladores atuavam na Bolsa de Valores com as empresas fantasmas. Esta crise causou o aumento da inflação, crise na economia e aumento da dívida externa. A política econômica executada por Joaquim Murinho conteve a emissão da moeda e procurou estimular o crescimento industrial do país (FILOMENO, 2010).

pós-abolição. Tais recursos haviam sido repassados diretamente aos comissários e, especialmente, aos banqueiros da capital, que haviam financiado, em parte, o surto industrializante do Rio de Janeiro.

A defesa e a valorização da agricultura nacional caracterizam o nacionalismo agrarista de Alberto Torres. O advento da República no Brasil marca a ascensão da economia paulista e o agravamento da crise fluminense. A mais importante fatia da economia fluminense estava com o café do Vale do Paraíba que, na primeira década republicana, enfrenta uma crise irremediável. Além do esgotamento do solo, da concorrência desleal com as plantações do Oeste Paulista, o Vale enfrentou, principalmente a partir de 1888, uma crise de abastecimento de mão-de-obra. Além da atração das áreas dinâmicas de agricultura de exportação exercida sobre os trabalhadores (nacionais e estrangeiros), também a cidade do Rio de Janeiro funcionava como um pólo de atração desses trabalhadores, sendo o campo abandonado e esquecido. A cidade era vista por Alberto Torres como um local de desagregação social, um local onde a rede de solidariedade social que deveria existir numa nação encontrava dificuldades de efetivação. Nesse espaço havia o primado do individualismo, dos valores burgueses, em detrimento da organicidade e do primado da comunidade. (FERNANDES, 2007, p.291).

Não só o dinheiro e os braços da lavoura iam do campo para a cidade. A ação governamental dava-se preferencialmente nesse espaço. Projetos de saneamento e embelezamento urbanos relegavam o campo à própria sorte. Esta era a crítica recorrente de republicanos desencantados com o novo regime, bem como de monarquistas saudosos. Alberto Torres acreditava que a indústria não traria o desenvolvimento para o país. Era uma atividade que promoveria a urbanização e este não era um valor positivo. A industrialização e a urbanização traziam a desorganização para o país, como também uma falsa ideia de desenvolvimento e a ilusão do progresso. Nessa postura de Alberto Torres há ecos do pensamento fisiocrata no Brasil, pois tanto a indústria como a cidade eram vistas como artificiais e improdutivas. A única atividade econômica que “valeria a pena” foi a agricultura, única “natural”, que resgatava o valor do homem brasileiro e do próprio país.

A reorganização da agricultura era o ponto-chave do nacionalismo de Alberto Torres. Toda ênfase governamental deveria, na opinião do autor, ser colocada na recuperação do setor agrícola, não apenas “salvando” os grandes produtores de gêneros de exportação, como o café. No entendimento do autor não seria esta a solução, pelo contrário. Com essa postura apenas se reforçaria uma estrutura equivocada. O objetivo de Torres foi promover a diversificação agrícola e o estímulo à pequena propriedade, que ele via como o futuro do país. A lavoura de exportação fracassava e a indústria era inadequada ao país. A solução era a

criação de um país de pequenos proprietários que produziriam gêneros alimentícios para o mercado interno (FERNANDES, 2007).

Retomando os argumentos apresentados na tese de Ferreira Filho, que em seu discurso responsabilizou os agentes do Estado pela negligência e o abandono do meio rural:

É, pois, de causar assombro a indiferença da quase totalidade dos nossos governantes no tocante a certos problemas agrários de importância capital e que só agora começam a preocupar alguns estados da Federação. Dentre eles desejamos destacar o que diz respeito ao ensino agrícola nas escolas primárias rurais. A grande maioria dos meninos que freqüentam essas escolas são filhos de lavradores que têm os seus interesses intimamente radicados à terra, de onde eles retiram o pão para os filhos e de onde obtêm o conforto, a tranqüilidade e as reservas para a velhice. Trabalhando para abastecer o seu lar e para a sua independência econômica, o lavrador concorre, mais do que à primeira vista parece, para o engrandecimento da Nação. (FERREIRA FILHO, 1927, p.339).

O autor referido indicou, também, conteúdos e medidas de caráter prático que, inseridos no currículo de tais escolas, acabariam por favorecer a lida e o manuseio de forma mais produtiva e qualitativa, beneficiando a todos com as riquezas da terra:

Se os seus filhos, além da instrução primária que recebem, aprendessem também algumas noções indispensáveis relativas aos processos modernos de trabalhar a terra, não só concorreriam para melhorar as condições da lavoura de seus maiores como também ficariam aptos para explorar como menor esforço e com mais economia as riquezas que esse inesgotável reservatório encerra. Os seus próprios progenitores poderiam receber utilíssimos ensinamentos nos pequenos campos de cultura que cada escola deveria manter. (FERREIRA FILHO, 1927, p.339).

De fato, pensava-se que o relativo atraso das técnicas de manejo e produção do campo poderia ser suplantado pela intervenção do ensino praticado nas escolas rurais e que viessem ao encontro das dificuldades regionais:

É preciso que os nossos patrícios prestem bem atenção aos novos ensinamentos agrícolas, que cotejem os resultados das colheitas pelos diversos meios empregados no cultivo da terra, e facilmente convencer-se-ão da grande vantagem dos novos métodos ensinados pela ciência agrícola sobre os velhos processos conservados pela rotina. Daí a grande utilidade de ter cada escola rural a sua pequena área cultivada pelos principais alunos sob a direção dos professores. É preciso, pois, que insensivelmente desabroche no cérebro de cada criança o gosto pelo trabalho da terra. (FERREIRA FILHO, 1927, p.339-340).

Assim, o conferencista propôs alternativa que, entre as possibilidades de alteração do quadro, foi considerada por ele, recurso ideal. Tratou-se de um método, mecanismo facilitador da aprendizagem, baseado num aspecto mais prático, concreto e útil:

O método de ensino deverá revestir-se de caráter essencialmente concreto, intuitivo e experimental... Isso será obtido por meio de lições de coisas interessantes e úteis, capazes de prender a atenção dos meninos, aproveitando-se para tal o material que a natureza se incumba de fornecer por toda parte, como por exemplo: os próprios vegetais que crescem nas proximidades da escola, as rochas, a terra, os insetos úteis e nocivos à agricultura, as sementes, os adubos, os meteoros aquosos, etc. Tudo isso servirá para instruir os meninos por meio de preleções simples e ao seu alcance. O professor explicará, então, o modo de formação da terra arável, a relação desta com os vegetais e a maneira como estes nascem, crescem e frutificam. Dirá das relações íntimas existentes entre a atmosfera e as plantas e dos fatores meteorológicos que mais de perto influem na produção. Enfim, todas as operações destinadas a manter as plantas em bom estado de desenvolvimento serão estudadas em linguagem adequada ao grau de adiantamento dos alunos. (FERREIRA FILHO, 1927, p.339-341).

Fica evidente que, de certa forma, os materiais necessários ao uso do novo método já se encontravam na realidade das crianças do meio rural. “Lições de Coisas” tinha como pressuposto o trabalho com o concreto – conforme já mencionado -, como ponto de partida para a aprendizagem e, em seguida, o abstrato. Por certo esse alunado lidava no seu cotidiano com esses temas, mas de forma empírica, o que não desmerecia em nada o aprendizado. Clima, vegetação, estações do ano, animais, trato do solo, certamente compunham a realidade dinâmica das crianças do meio rural. O que se pretendia é que os mesmos pudessem ser enfocados de forma mais formal e sistêmica.

Na I Conferência da ABE, esteve muito acentuada, nas teses, a defesa e a argumentação em favor de uma ampliação do ensino primário, fosse ele urbano ou rural. É preciso ter em mente que o país da década de 1920, ainda era uma nação agrária e rural, recém saída de um sistema político que, em termos educacionais, legou pouco ou quase nada em instrução pública ao novo e que as principais iniciativas ocorreram nos centros urbanos que se desenvolviam então.

Inexistência de instalações específicas, miscelânea de métodos, quantitativo de professores insuficiente para atender a demanda, cursos de formação do magistério exíguos, carência de recursos financeiros, entre outras dificuldades. Bem pouco mais de trinta anos não significavam muito no cenário nacional. Medidas e iniciativas, entretanto, despontavam em alguns estados, como em São Paulo, que passava a ser referência para outras Unidades da

Federação. Não se pode, porém, perder de vista que a iniciativa paulista encontrava-se inserida num projeto maior, notadamente o da educação popular, destinada à população urbana.

Nessa defesa de ampliação da escolarização, citava-se também, a escola rural, chamando a atenção para a árida realidade em que todas se encontravam, como podemos constatar:

Cumprir ao governo promover, sem perda de tempo, a melhor sorte das massas, principalmente sertanejas, assimilando-as aos verdadeiros progressos da civilização, de conformidade com as novas tendências da educação, para integrá-las definitivamente nas funções da vida laboriosa e evolutiva do organismo nacional. Compete ao governo lançar a primeira semente, despertando a confiança popular, excitando o interesse geral nesta obra de verdadeira nacionalização e de aproximação das massas sertanejas. (PARODI, 1927, p.594-595).

A argumentação baseia-se na ótica de que é preciso instruir o povo do meio rural. O autor alerta para que medidas nesse sentido sejam tomadas de forma pausada, comedida, tendo em vista a adequação necessária não só de conteúdos, como de procedimentos mais próximos e pertinentes ao meio, citando, inclusive, exemplos de iniciativas e casos praticados por países europeus em suas colonizações, como na América Latina, os quais redundaram em absoluto fracasso, uma vez que a simples e completa transposição de métodos e teorias inviabilizaram a instrução dos grandes contingentes humanos. Ainda no rol de indicações e cuidados prescritos, o autor aponta a formação dos professores primários como um tema delicado a ser considerado:

O professor rural no Brasil deve ser educado não com o propósito de levar aos sertanejos as reservas inesgotáveis de conhecimentos supérfluos, taxados por Montaigne de 'ciência livresca'; deve sim ser orientado sob a preocupação constante da sua missão de portador das luzes do alfabeto, de lições intuitivas de moral e civismo e de conselhos úteis imediatamente aplicáveis às suas necessidades e aos recursos locais, ensinando-lhes a exploração de produtos e a criação de indústrias regionais. Cumprir que o professor se identifique, a princípio, com o sertanejo, para assenhorear-se da sua psicologia e modificá-la para o bem; conhecedor das necessidades e possibilidades locais, poderá indicar os meios mais eficazes para a sua exploração proveitosa. A obra do professor será de uma dupla adaptação, ao ambiente moral e ao ambiente físico, para modificar a ambos em prol da assimilação da raça e da prosperidade da Nação. (PARODI, 1927, p.596).

O que se pode desvelar no argumento em questão são as preocupações com o "civilizar", com o progresso da Nação. São indicações que revelam a preocupação não só com

a instrução dos integrantes do mundo rural, mas também com o provável atraso em que estes se encontravam. Outro ponto que merece destaque é o cuidado com a formação de professores, admitindo-se uma formação até mesmo diferenciada para tais docentes. A formação específica de professores para as escolas rurais, de fato, ocorreu alguns anos mais tarde em diferentes regiões do país. Fica, porém, a dúvida se o cerne da questão seria tão somente este, o da formação de professores. A questão é crucial, mas outras igualmente estavam postas, como, por exemplo, as ligadas à posse e ao uso da terra.

Para Parodi, o ensino técnico e especializado era um dos caminhos para se produzir uma nação modernizada, avançada. Nesse sentido, o autor apontou as pequenas indústrias locais como ferramentas adequadas, os chamados *Liceus de Artes e Ofícios*⁷³, mencionados, enfatizando instituições destinadas a qualificar mão de obra da juventude brasileira, que havia desde os idos de 1910:

Os Aprendizados Agrícolas foram criados na mesma época que as Escolas de Aprendizes e Artífices, estando ambas ligadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. No entanto, os primeiros buscavam formar o trabalhador agrícola, já a segunda almejava a formação do trabalhador urbano. (NERY, 2008, p.2).

Desde o século XIX eram muitas as preocupações de administradores públicos e grandes fazendeiros quanto ao encaminhamento das políticas agrícolas, particularmente sob dois aspectos: a necessidade de crédito e de mão de obra para a manutenção e desenvolvimento das lavouras. A escassez de mão de obra foi um dos problemas recorrentes nos debates que se estabeleceram ao longo do período, em especial a partir da segunda metade do século XIX, com o encarecimento e as restrições à utilização do braço escravo. Tais debates ganharam novos contornos, ao final do século, com a criação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)⁷⁴, representante de uma parcela da elite agrária que buscava mais espaço na cena política e pela emergência dos agrônomos como detentores do saber científico voltado às práticas agrícolas:

⁷³ No governo Nilo Peçanha (1909 a 1910), que sucedeu Afonso Pena, instituiu-se a rede federal de escolas industriais mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Tais instituições eram comumente conhecidas por “escolas de aprendizes e artífices” e tinham como finalidade formar operários e contramestres com base no ensino prático.

⁷⁴ Sociedade Nacional de Agricultura foi criada em 1897 em meio ao turbulento período de consolidação do novo regime, quando do retorno do poder às mãos dos civis. A entidade teria, como modelo, a instituição homônima francesa, na qual o movimento de *retour a la terre* gozava de considerável reconhecimento, mormente por consistir numa forma extrema de reação à depressão mundial dos preços agrícolas pela via do protecionismo.

Aparelho privado de hegemonia, a SNA constituiu-se como uma associação de amigos e lavradores tendo por finalidade "... o exame, o estudo e a colaboração para a solução dos problemas dos agricultores, dos pecuaristas e dos industriais das indústrias extrativas correlatas" (Estatutos da SNA. RJ, fevereiro, 1905). Não seria casual encontrar dentre seus fundadores grandes proprietários que eram, simultaneamente, diplomados pela Politécnica do RJ, onde estudaram ou lecionavam. A ideologia do progresso era a bandeira desses que se diziam "cruzados de uma nova era de regeneração agrícola do país". (MENDONÇA, 2000, p.5).

A SNA e os agrônomos cobravam do governo central a criação de uma política agrícola que atendesse às demandas agrícolas e, dentre elas, a formação de mão de obra. Nessa direção, o governo criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1906) e, quatro anos depois, a primeira lei de ensino agrícola brasileira (1910)⁷⁵, dando origem, dentre outros estabelecimentos, aos "Aprendizados Agrícolas Federais", que se destinavam à formação em nível elementar de trabalhadores agrícolas.

Tais instituições abarcavam um grande número de atividades do ensino primário, destinado ao aprendizado dos rudimentos da leitura, escrita e noções de aritmética, passando por práticas extensionistas, como a distribuição de sementes, mudas e maquinários para o desenvolvimento agrícola das regiões onde se localizavam, chegando até práticas embrionárias de pesquisa, com a experimentação de diversas culturas e adaptação de plantas ao solo e clima das diversas regiões. Apesar da existência de "Aprendizados" de 1910 a 1947, é possível separá-los em duas fases: a primeira, que vai de 1910 a 1934, quando o número de instituições oscilou entre três e oito, e a segunda, de 1934 a 1947, quando o número se estabilizou em doze estabelecimentos (NERY, 2008).

Na primeira fase, alguns fatores foram determinantes para o baixo número de estabelecimentos, dentre eles a concorrência de outro modelo de ensino agrícola primário, os "Patronatos Agrícolas", que atendiam de uma só vez aos interesses do meio urbano e rural, por meio da inserção de menores com dificuldade de ajustamento social que perambulavam pelas ruas dos grandes centros e eram enviados para essas instituições onde eram iniciados nas práticas agrícolas:

A oferta do ensino agrícola de nível básico ocorreu por meio de instituições como os patronatos agrícolas que tinham como objetivo fundamental o aproveitamento desses menores transformando-os em mão-de-obra barata

⁷⁵ Data dessa época, a primeira regulamentação oficial sobre o ensino agrícola, o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910 (BRASIL, 1910), que criou o ensino agrônômico e aprovou o respectivo regulamento. Esse decreto deu forma legal e disciplinada ao ensino agrícola, sob a supervisão do Ministério da Agricultura.

para os grandes fazendeiros aumentarem a oferta de produtos agropecuários, impedindo o êxodo rural e corrigindo esses alunos por meio de um sistema rígido de conduta (FEITOSA, 2006, p.76).

Os “Aprendizados” do segundo período, apesar de consolidados, não tinham a mesma amplitude dos primeiros, desenvolvendo quase exclusivamente atividades voltadas para a formação técnica de sua clientela, Assim, “Os Aprendizados Agrícolas, criados e dirigidos pelo Ministério da Agricultura, eram instituições especiais que ministravam ensino profissional agrícola elementar, conjugado com o ensino primário.” (CONCEIÇÃO, J., 2006, p.1). O segundo período citado foi marcado pelas disputas entre as pastas da agricultura e da educação pelo controle do ensino agrícola, levando em 1946 a uma nova reformulação do ensino agrícola, a partir da confecção da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que acarretou uma mudança de objetivos, estrutura e nomenclatura dessas instituições no ano de 1947. Desta forma, os “Aprendizados Agrícolas” fizeram parte de uma política de ensino que buscou dar respostas às demandas, sobretudo voltadas à preparação de uma mão de obra que modernizasse, desenvolvesse e civilizasse o campo. Assim, os discursos aparentemente possuíam certa unidade e coesão na defesa dos interesses em favor da escolarização para todos. Na totalidade da população, porém, distinguiram-se aqueles pertencentes ao meio rural, propondo-lhes uma educação específica:

Mais do que outro qualquer país, o Brasil carece de uma campanha permanente, sistemática, visando à formação de uma opinião pública esclarecida em matéria de educação. E tais reuniões, levadas a efeito, cada ano, numa capital de Estado, podem vir apressar de muito a constituição dessa consciência esclarecida, pelo debate dos problemas educativos, exame e conhecimento vivo de nossas realidades e possibilidades. Claro está que conferências nacionais de educação não devem e nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituir-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa. Uma intenção social profunda deve animá-las, mesmo porque só essa intenção as explica e as recomenda ao apoio e confiança dos governos. (LOURENÇO FILHO, 2004, p.21).

Em síntese, destacou-se, por meio dos pronunciamentos na I Conferência, uma defesa apaixonada da necessidade de olhar para o rural com maiores cuidados, bem como para aqueles que habitam o campo, dando valor às atividades do homem desse meio, escolarizando-o e capacitando mão de obra, tornando-a mais qualificada para a produção. Por outro lado, apontou-se que a agricultura bem cuidada era tida como sinônimo de riqueza do país.

No que concerne à II Conferência, realizada em Belo Horizonte, no ano de 1928, volta-se, em partes, à questão da escola primária rural. Entre as sessões presentes do evento, encontrava-se a destinada ao ensino agrícola, concentrando as discussões, debates e propostas voltadas a tal ensino e às escolas rurais. As propostas aprovadas no evento abrangiam até mesmo aquelas que diziam respeito aos conteúdos a serem ensinados, como já mencionamos anteriormente. Assim, os treze pontos aprovados e recomendados indicaram que:

A II Conferência Nacional de Educação recomenda aos governos estaduais que, nas escolas primárias situadas em distritos rurais agrícolas, seja concentrada em aprendizado agrícola grande parte da atividade infantil; os professores públicos, antes de serem colocados nas escolas da cidade, deverão exercer o magistério durante dois anos, pelo menos, nas zonas rurais, sendo que nas escolas destas zonas o trabalho educativo deve ser o agrícola. (LISBOA, 2004, p.39).

Como se vê, há, nos estudos e preceitos dos trabalhos da ABE, uma série de recomendações tendo em vista aprimorar a instrução primária. Ao se recomendar a lotação de professores, em primeiro lugar, em escolas rurais, e, posteriormente, nos centros urbanos, procurava-se suprir a carência desses profissionais devidamente habilitados para tais escolas. Ora, como se sabe, as escolas isoladas ou rurais, durante décadas, estiveram sempre a cargo dos chamados professores leigos, e o trabalho entregue, não raro, aos próprios moradores da região, que, de certa forma, possuíam um pouco mais de formação do que os alunos.

Apontamentos e denúncias eram constantes nos eventos da ABE, destacando com frequência os problemas e as dificuldades da educação brasileira. O discurso comum e constante foi o da reforma, da superação anacrônica herdada do regime anterior. Assim, educadores e outros profissionais também traçaram caminhos, apontaram diretrizes, como se pode observar nos apontamentos da II Conferência:

O principal defeito da escola tradicional é que ela é um quisto no meio social, sem comunicação com ele. A criança vai para ela viver uma vida artificial que não é um prolongamento ou um desenvolvimento da sua existência normal. Ela não educa a criança, nem no sentido lógico da afirmação de sua personalidade – dizem uns-, nem no sentido de sua melhor utilização no grupo a que pertence – dizem outros. E todos têm razão. Pretendem os reformadores que a escola seja uma célula viva, da mesma natureza que o meio de onde a criança provém. A crítica que vulnera a nossa organização pedagógica, repitamos, lhe exproba o seu artificialismo ou ilogismo com que trata os rebanhos de crianças, ministrando-lhes uma instrução meramente informativa, sem ter em conta a colaboração de seus sentidos e de sua atividade física. (PESSOA, 2004, p.94).

Na época da Conferência de 1928, Anísio Teixeira exercia a função de Diretor Geral da Instrução Pública do estado da Bahia e, como tal, enviou ao evento, por meio escrito, relatório de sua estada nos Estados Unidos da América (EUA), a serviço do governo baiano. Tal viagem serviu aos propósitos do ilustre educador, para conhecer experiências e iniciativas de outras nações, aplicadas à educação pública, assim registrada:

Há dias recebi o relatório que o ilustre Diretor Geral da Instrução da Bahia, Dr. Anísio Spíndola Teixeira, apresentou a seu governo como resultado de seus estudos na América do Norte. Depois de fazer uma larga e brilhante exposição da teoria de John Dewey, relata o iminente educador baiano as impressões de suas visitas a várias cidades americanas e às suas instituições de educação e ensino. O que já sabíamos desse grande povo é agora confirmado pelo testemunho atual de um observador probo e, ao mesmo tempo, técnico de alto valor. A escola ativa, sem preocupações ortodoxas, está amplamente disseminada. A tendência geral é para estreitar as relações entre escola e a família e para dar à educação um caráter social marcado. (PESSOA, 2004, p.95-96).

Pelo exposto, pode se observar que a estada de Anísio Teixeira⁷⁶ nos Estados Unidos contemplou também visita a escolas urbanas e rurais. Buscava-se conhecer um sistema escolar moderno, tido como avançado e que diferia quase que totalmente daquele existente no Brasil. Embora a educação norte-americana fosse estruturada com relativa diferença e autonomia nos mais diversos estados, havia, em todos eles, notável avanço e qualidade:

O Dr. Anísio Teixeira ainda visitou uma escola rural em Maryland, a Escola Normal de Towson, o Instituto Hampton, assombroso documento da iniciativa e energia americana, o Colégio Normal de Farmville, escolas de Cleveland, cuja organização escolar estudou, e um colégio de agricultura, em Nova York. Em todas, a mesma organização modelar, o mesmo empenho dos diretores e professores em servir, em cooperar, em realizar o ideal de aperfeiçoamento e em todo o regime pedagógico, tendo o fundamento principal antes da cooperação dos educandos que na emulação. (PESSOA, 2004, p.96).

Anísio Teixeira conheceu escolas rurais americanas em mais de uma região durante sua visita ao país, como se constata:

Em uma pequena aldeia de New Jersey (Flemington), com dois mil e quinhentos habitantes, situada em zona estritamente rural, visitou o diretor

⁷⁶ Sobre a viagem realizada, em 1927, aos EUA, Anísio Teixeira publica, em 1928, o livro *Aspectos americanos da educação*, relatando sua estada por meio de comentários sobre as escolas, métodos de ensino, órgãos administrativos, edifícios, currículo flexível e variado, vida estudantil, além das primeiras incursões pelo pensamento de Dewey (SAVIANI, 2007).

uma escola consolidada, mantida por onze distritos escolares do município de Hunterdon, com o curso elementar de oito anos e um secundário de quatro... Alguns processos de ensino são os tradicionais, mas o aluno trabalha e a escola é dotada de grande cópia de material para trabalhos manuais – e praticam toda sorte de exercícios. Ao regime de inspeção atribui nosso patrício o fato de serem essas escolas rurais da América tão eficientes quanto as urbanas. E conclui: “O inspetor está continuamente nas escolas. Estuda e discute com os professores. Reúne-os semanalmente, para balanço das atividades. Organiza conferências, enfim, auxilia e assiste tecnicamente ao professor que arca com o trabalho de seis horas diárias e o isolamento dessas modestas escolas”. (PESSOA, 2004, p.96).

Sempre a busca do modelo, do ideal. Nesse sentido, o exemplo norte-americano se encaixava perfeitamente no que se buscava. Embora isoladas, tais escolas profissionalizantes localizadas no campo diferiam em muito daquelas do Brasil. Favorecidas com toda sorte de material e apoio, como se deduz, utilizavam método moderno, materiais pedagógicos diversos, estrutura física planejada e cuidada, gestores e inspetores cuidadosos, currículo com aspectos de capacitação inicial para o trabalho no campo, produziram encanto como instituição ideal a servir de modelo e cópia a serem transplantados para o caso brasileiro. O montante financeiro envolvido em tal projeto – escola rural norte-americana – deveria ser certamente bastante considerável.

No cenário brasileiro, a realidade mencionada era diferente. Não seria o nosso caso, afinal, as escolas rurais da década de 1920 eram isoladas com uma média de quarenta alunos. Não raro, nem estrutura física mínima possuíam. Ainda há, porém, outro exemplo de escola rural norte-americana:

As escolas isoladas têm igualmente oito graus e são servidas apenas por uma ou duas professoras. “Uma das escolas, que possui apenas uma sala, com cerca de quarenta alunos, oferece-se um tipo de trabalho notável. A professora organizou esses alunos em quatro grupos, representando cada um dois graus, do seguinte modo: o Grupo B compreende os alunos mais adiantados do terceiro grau e mais atrasados do quarto. O Grupo C compreende o mais adiantado do quarto e os mais atrasados do quinto, E assim por diante”. Como vedes, é o regime das nossas escolas nucleares de quarenta alunos, que a Reforma criou na zona rural, a cargo de uma só professora. (PESSOA, 2004, p.96).

Como se detecta, a preocupação com a instrução primária era uma constante na mente dos reformistas. Buscava-se, por meio de tais pronunciamentos nos eventos como os da ABE, levantar a opinião pública acerca das reformas e mudanças necessárias. Nesse rol, encontrava-se a educação rural, certamente em razão do grande índice de analfabetismo nas regiões rurais do país. Por isso, é possível reafirmar que as Conferências foram permeadas por estudos,

debates, apresentação e aprovação de propostas a serem implantadas por todas as instâncias do poder público, sejam na esfera federal, estadual ou municipal, embora nem sempre se tornavam aplicáveis à prática e ao cotidiano social de então.

A questão da escola primária foi tema central (conforme já afirmado), nas primeiras décadas do novo regime (século XIX e XX), uma vez que a superação dos alarmantes quadros de analfabetos foi idealização almejada e constantemente debatida por reformadores, legisladores, educadores. No que concerne à educação urbana, foi preciso adequá-la à nova realidade do meio, uma vez que a abolição dos escravos e a imigração – fortemente incentivada – foram dois fatores que alteraram sobremaneira o cenário, com repercussões óbvias também para esta escola. Ampliar, aparelhar, reformar, qualificar, introduzir métodos modernos foram metas claramente debatidas e presença forte nos discursos de reformadores.

No que diz respeito à escola rural, a situação era muito mais acentuada em todos os aspectos. Consideradas escolas isoladas no sentido mais amplo da palavra, de fato, pouco ou quase nada propiciavam às crianças de seu meio. Distante e, na maioria das vezes, com funcionamento precário, comandada por professores leigos, portadores de escolarização pouco mais do que a de seus próprios alunos, instaladas em locais insalubres, normalmente cômodos abandonados ou desocupados de dependências de vilas ou fazendas, com inexistência de materiais pedagógicos. As escolas rurais encontravam-se praticamente entregues à própria sorte. Mas na mentalidade vigente no mesmo período, era ela a grande tábua de salvação do “país essencialmente agrícola”. A redenção então – nas representações – passaria pela escola rural, uma vez que, por meio dela, haveria grande possibilidade de capacitar para o trabalho o homem rural. Por isso, sem dúvida, pensava-se também em componentes curriculares que contemplassem novas técnicas de manuseio de materiais, de cultivo da terra, sobre estações do ano, fauna, flora, produção sobre carne, mel, frutas etc.

A realidade de Mato Grosso, entretanto, tanto ao final do século XIX como também nas primeiras três décadas do século XX, era muito diferente dos estados mais desenvolvidos em agricultura e indústria nascente, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Historicamente sempre fora isolado do restante do país, tanto no regime imperial, quanto no início do republicano. Antes, sua ligação era com a Corte, feita sempre por meio terrestre – via interior de Minas Gerais - ou fluvial por meio do rio Paraguai, rumo ao sul, ou, por avião, embora somente os mais abastados se encontrassem em condições de fazer uso de tal recurso. A situação somente foi consideravelmente alterada com a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil (1905-1914), atingindo a fração sul do então Mato Grosso. Com certeza, afetava, de forma positiva, as relações comerciais do estado com o resto do país, por via de

São Paulo. Dessa forma, nova rota de escoamento foi criada pelos trilhos da ferrovia, favorecendo nas décadas posteriores o escoamento, por exemplo, da carne, uma vez que já era atividade forte na economia da região. O povoamento e a densidade, porém, em todo o estado eram baixíssimos. A realidade mato-grossense encontrava-se, dessa forma, muito diferente daquela denunciada por políticos e pensadores sobre a educação. Primeiro, que a presença escrava já não era composta por grande contingente. A migração dessa mão de obra, portanto, foi exígua ou nula, do campo para as cidades. Analisando relatórios e mensagens governamentais desse período, pode-se verificar que o foco das autoridades mato-grossenses encontrava-se justamente no cenário urbano, mencionando-se muito mais os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas do que as escolas rurais nos documentos oficiais, o que não quer dizer que elas inexistissem. Pelo contrário, já em 1916 há registros delas, como mencionado na Seção 1 deste trabalho.

De forma geral, o que se destaca, entre outras questões, foi a preocupação com a modernização do país, encontrando-se latente nas reivindicações e apontamentos que solicitavam ruptura com o modelo que relembresse a escola arcaica, ultrapassada, não centrada na aprendizagem do alunado. Não se pode, todavia, perder de vista que o ideário nacionalista, certamente era pano de fundo, espécie de trama a ser utilizada como pronunciamentos, propostas e indicações para a situação escolar de então.

Procurou-se na presente seção, a partir, especialmente, de fontes primárias, traçar a trajetória da escola primária rural no estado de Mato Grosso, mas também tratar de suas relações com o cenário estadual e nacional do período. De forma sintética, o que fica é que a questão da escola rural em Mato Grosso e no país, já estava posta a partir da década de 1920 e que, mesmo quando se torna preocupação nacional, a escola rural não foi objeto de investimentos num estado essencialmente rural e agrícola.

3 A OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS VAZIOS, A NACIONALIZAÇÃO E A ESCOLA RURAL

Nas seções anteriores, levantaram-se dados indiciadores da instrução pública em Mato Grosso e no país nas primeiras décadas da República. Traçou-se um perfil aproximado da realidade das escolas brasileiras nesse período tendo em vista as propostas para a educação rural. Na presente seção, acompanha-se o adensamento das discussões e novos enfoques sobre a instrução pública no cenário local e nacional entre 1930 a 1942. A década de 30, um divisor de águas, retrata a remodelação da economia do país, reflexo das mudanças econômicas que ocorrem mundo afora. É o início da consolidação da indústria no Brasil, que traz consigo a ascensão de um novo grupo social que viria determinar os rumos econômicos do país. Entender, entretanto, a conjuntura que envolve uma mudança dessa natureza não é simples. Duas Conferências Nacionais da ABE, a V, realizada no Rio de Janeiro, em 1932, e a VIII, em Goiânia, no ano de 1942, documentos de consulta, alicerçam a discussão sobre a escola rural na década referida.

3.1 Os Anos de 1930

Fatos históricos e políticos marcaram profundamente o cenário brasileiro na década de 1930. O período passou por mudanças significativas com ampla repercussão em todos os estados brasileiros. O governo de Getúlio Vargas⁷⁷ (1930-1945) marcou definitivamente o país. Trata-se de uma década que, ainda hoje, é objeto de estudos e pesquisas nos mais diversos campos, tais como história, educação, economia. Não se pretende, aqui, analisar a Era Vargas em toda a sua plenitude e vigor. Ações no campo político e econômico nesse

⁷⁷ Getúlio Dornelles Vargas (19/4/1882 - 24/8/1954) foi o presidente que por mais tempo governou o Brasil, durante dois mandatos. De origem gaúcha (São Borja - RS), exerceu o poder de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Entre 1937 e 1945, instalou o chamado Estado Novo. Seus quinze primeiros anos no governo foram caracterizados pelo nacionalismo e o populismo. Nesse período, foi promulgada a Constituição de 1934. Fechado o Congresso Nacional em 1937, instalou-se o Estado Novo e Getúlio passou a governar com poderes ditatoriais, de forma centralizadora e controladora. Criaram-se: o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), visando ao controle e à censura de manifestações contrárias ao seu governo, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 1938, a Justiça do Trabalho (1939), o salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho, também conhecida por CLT. Os direitos trabalhistas também são frutos de seu governo: carteira profissional, semana de trabalho de 48 horas e férias remuneradas. Investiu-se muito na área de infra-estrutura. A Companhia Siderúrgica Nacional (1940), a Vale do Rio Doce (1942), a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945) são exemplos desse investimento.

período, entretanto, são abordadas no texto, uma vez que o momento político da década de 30 repercutiu nas propostas para a escola rural.

No início dos anos 30, alterou-se o cenário com a chamada política do café com leite⁷⁸, motivo inicial para o movimento revolucionário que se instalou no regime republicano. Em conformidade com as regras constitucionais, seriam realizadas eleições para a sucessão do Presidente Washington Luís em primeiro de março de 1930, com posse prevista para 15 de novembro do mesmo ano. A indicação de Julio Prestes para sua sucessão, entretanto, tornou-se foco aparente de insatisfação política, gerando o estopim da crise. Não se pode desconsiderar, nesse quadro, a crise mundial de 1929⁷⁹ com repercussão para a realidade econômica brasileira, entre outros fatores, conforme esclarece Nagle (1976, p.6):

No final da Primeira República, determinadas forças vinham juntar-se as propriamente políticas, objetivando uma alteração da estrutura de poder, tal como o desenvolvimento do processo que levará o sistema agrário a uma situação de crise, de que a quebra de 1921 é o primeiro sintoma e a de 1929 é o ponto culminante; o crescimento do setor industrial, com a constante solicitação de medidas de caráter intervencionista, opostas ao predomínio do livre-cambismo, que atendia aos interesses dos grupos comprometidos com o sistema agrário; a ampliação das camadas médias, diversificando um pouco mais o modelo então existente de estratificação social; o fenômeno da urbanização, matriz de que originam novos valores, em antagonismo com os valores predominantes do ruralismo.

Havia algumas décadas em que a indústria, embora sem ser a maior responsável pelo PIB, alterava o ambiente agrário do país, particularmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com a conseqüente presença do operariado despontando no cenário eleitoral.

A Revolução de 1930, considerada como marco final da Primeira República, foi, para muitos historiadores, o movimento mais importante da História brasileira no século XX, ao acabar com a “[...] hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil no sistema capitalista internacional” (FAUSTO, 1972, p.112). Entre 1912 e 1929, a produção industrial havia crescido 175 %, embora a política econômica do governo continuasse a privilegiar os lucros das atividades agrícolas. Em face da crise mundial, a economia cafeeira não conseguiu manter-se ativa. A produção brasileira, em 1929, chegou a 28.941 milhões de sacas de café; exportaram-se, entretanto, 14.281 milhões de sacas de café.

⁷⁸ Política em que os candidatos a presidente e o vice-presidente seriam de São Paulo ou Minas Gerais, de forma alternada.

⁷⁹ Grande Depressão – Quebra da Bolsa de Valores e descapitalização geral nos EUA.

As ações do Presidente Washington Luís (1926-1930) para conter a crise no país foram em vão.

O maior partido de oposição ao partido republicano de Washington Luís era a Aliança Liberal, liderado pelo então governador do Rio Grande do Sul, Getúlio Dorneles Vargas. Mesmo sendo apoiado por muitos políticos que tinham sido influentes na Primeira República, seu programa apresentava certo avanço: jornada de oito horas, voto feminino, apoio às classes urbanas. Nas eleições de 1930, a Aliança Liberal perdeu, vencendo o candidato republicano Júlio Prestes. Mas, usando como pretexto o assassinato de João Pessoa, ligado ao partido de oposição, por um simpatizante de Washington Luís, João Dantas, Getúlio Vargas e seus partidários organizaram um golpe que, em outubro de 1930, tirou Washington Luís do poder.



Figura 20 - Vargas em Porto Alegre (antes de assumir o governo em 1930).
Fonte: CPDOC (2009, OA foto 046/1).

Em virtude do maior peso político que os gaúchos detinham no movimento e sob pressão das forças revolucionárias, a Junta finalmente decidiu transmitir o poder a Getúlio Vargas. Num gesto simbólico que representou a tomada do poder, os revolucionários gaúchos, chegando ao Rio, amarraram seus cavalos no Obelisco da avenida Rio Branco. Em 03 de novembro chegava ao fim a Primeira República e começava um novo período da história política brasileira, com Getúlio Vargas à frente do Governo Provisório. Uma visão simplista, entretanto, deve ser evitada ao se concluir que a Revolução de 1930 tenha alternado, de modo significativo, os grupos de poder:

As rebeliões militares da década de 1920, bem como a ruptura político-institucional provocada pela Aliança Liberal, em 1930, não representaram o

colapso do poder oligárquico no Brasil, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas de poder na República Brasileira. Segundo Florestan Fernandes, essa recomposição de forças sociais e políticas marcou o início da modernidade no Brasil e praticamente separou a “era senhorial” da “era burguesa”. (BITTAR, 2009, p.150).

No início de seu governo, com a centralização do poder, Vargas iniciou a luta contra o regionalismo. A administração do país tinha que ser única e não, como ocorria na República Velha, ser dividida pelos proprietários rurais (oligarquias, coronelismo). Segundo historiadores, muitas medidas que tomou “[...] no plano econômico financeiro não resultaram de novas circunstâncias, mas das circunstâncias impostas pela crise mundial” (FAUSTO, 1995, p.334). O Brasil dependia sobremaneira do comércio do café e, tendo em vista o controle da superprodução e a crise no Brasil, Vargas mandou destruir todos os estoques de sacas de café. Mesmo, com a crise mundial, conhecida como “crash de 1929”, houve uma intensa aceleração do desenvolvimento industrial no país. Entre 1929 e 1939, a indústria cresceu 125%, ao passo que, na agricultura, o crescimento não ultrapassou 20%. Esse desenvolvimento deu-se por causa da diminuição das importações e da oferta de capitais, que trocaram a lavoura tradicional, em crise, pela indústria. Foi a participação do Estado, com tarifas protecionistas e investimentos, porém, que mais influenciou nesse crescimento industrial. Diferentemente do que ocorreu na República Velha, surgiram planos para a criação de indústrias de base no Brasil.

A partir de 1930, a sociedade brasileira viveu importantes mudanças. Acelerou-se o processo de urbanização e setores, antes afastados da partilha do poder, começaram a participar cada vez mais da vida política. Com o progresso da industrialização, a classe operária tornou-se pujante. Vargas, com uma política de governo dirigida aos trabalhadores urbanos, tentou atrair o apoio dessa classe fundamental para a economia, pois tinha em mãos o novo motor do Brasil: a indústria. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930, resultou numa série de leis trabalhistas. Parte delas visava a ampliar direitos e garantias do trabalhador: lei de férias, regulamentação do trabalho de mulheres e crianças.

Todo esse processo de desenvolvimento, no Brasil, foi acompanhado por mudanças nos campos cultural e educacional que acabaram colaborando para as tentativas de Vargas de imprimir novas diretrizes para a sociedade. A partir de 1930, medidas para a criação do sistema educativo público foram controladas oficialmente pelo governo. Esta vontade de centralizar a formação e de torná-la acessível às classes populares ficou clara, uma vez que:

Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais, em 1927-1928. (SAVIANI, 2007, p.195).

Vozes de profissionais ligados à educação já se faziam ouvir, em especial as que ecoavam da Associação Brasileira de Educação (ABE), com sede no Rio de Janeiro (RJ). Na I Conferência realizada em Curitiba já havia sido discutida a necessidade de um órgão central aglutinador de propostas, ações e diretrizes para o campo educacional. Francisco Campos, na qualidade de ministro da nova pasta, empreendeu reforma, composta por meio de decretos, a qual recebeu seu nome:

Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2007, p.196).

Com a difusão da instrução básica, Vargas acreditava poder formar um povo mais consciente e mais apto aos compromissos democráticos, como o voto, a elite política, os pensadores e os técnicos. Dentre as diretrizes da reforma, certamente a mais emblemática e polêmica foi a que decretou a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, marcando em definitivo uma nova aproximação entre Estado e Igreja. O historiador Boris Fausto afirmou que a Igreja, em troca, “[...] levou a massa da população católica a apoiar o novo governo.” (SAVIANI, 2007, p.333).

A respeito do período do Estado Novo⁸⁰, as várias instituições e práticas que estavam em formação no percurso de 1930 a 1937 “se integraram e ganharam coerência” a partir do

⁸⁰ No Estado Novo, concentrou-se no poder central a tomada de decisões antes partilhada com os estados. A ideologia desse regime de governo recuperou práticas políticas autoritárias que pertenciam à tradição brasileira, mas também incorporou outras mais modernas, que faziam da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade social. Era esse o papel do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), destinado não só a doutrinar, mas a controlar as manifestações do pensamento no país. A doutrina estadonovista propunha a concentração do poder no Estado, visto como única instituição capaz de garantir a coesão nacional e de realizar o bem comum. Desenvolvia, também, a crença no homem excepcional, portador de virtudes, que seria capaz de expressar e construir a nova ordem. Havia muitas semelhanças com a doutrina

Golpe de novembro de 1937. De forma que a “inclinação centralizadora” apresentada desde o início da Revolução de 1930 revelava-se em 1937 de modo prático (FAUSTO, 2002, p.200). O governo destacou interventores para governarem os estados, indivíduos escolhidos e nomeados segundo critérios diversos. Para o autor, porém, “nos maiores estados algum setor da oligarquia regional foi contemplado”. O processo que levou à centralização do Estado não o induziu a se descolar da sociedade:

A representação dos diversos interesses sociais mudou de forma, mas não deixou de existir. Até novembro de 1937, esses interesses se expressavam no Congresso e através de alguns órgãos governamentais. A partir do Estado Novo desapareceu a representação via Congresso, reforçando-se o que se fazia nos órgãos técnicos no interior do aparelho de Estado. (SAVIANI, 2007, p.201).

Em seu projeto governamental, Vargas não se colocou à sociedade sem que tivesse o propósito de alijar do processo decisório segmentos das elites, as quais, inclusive, haviam apoiado no Golpe de Estado que instalou o Estado Novo.

Vargas implementou mudanças que foram subsidiadas politicamente com a nomeação de interventores para os Estados e a criação de dois ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio, e o de Educação e Saúde, bem como com a promulgação da Constituição de 1934. O presidente desenvolveu, ainda, perseguição contra a esquerda, por meio de propaganda, na qual transmitia, em diversos canais de comunicação, fobia contra os comunistas, em especial, os vinculados a Luís Carlos Prestes, anarquistas e sindicalistas de uma maneira geral, ganhando ao mesmo tempo a adesão de vários governadores e de diversos outros segmentos sociais. Tal processo de neutralização da esquerda foi culminado com a derrocada da Intentona Comunista, em 1935. Getúlio, então, sob o pretexto da necessidade de promover a “Salvação Nacional” do comunismo fechou o Congresso Nacional desencadeando, conseqüentemente, um golpe e instalando o Estado Novo, em 1937.

Em Mato Grosso, nenhuma manifestação de peso realizou-se nesse período tumultuado e revolucionário. A presença da Aliança Liberal registrou-se de forma muito tímida, praticamente inexistente em Cuiabá e com poucos membros no sul do estado. As

fascista, e foi a partir dos aspectos comuns que muitas vezes o Estado Novo foi identificado com o fascismo, dentre eles a valorização da missão histórica da nação representada pelo Estado; o reconhecimento dos direitos individuais, mas apenas daqueles que não entravam em conflito com as necessidades do Estado soberano; a ênfase no significado da elite como corporificação do gênio do povo; a solidariedade entre o capital e o trabalho assegurada pela estrutura corporativa; o antiliberalismo, e o antiparlamentarismo. Ambas as doutrinas apresentavam traços totalizadores, já que seu campo de ação não se atinha somente à ordem política, mas envolvia também outros aspectos da vida social: cultura, religião, filosofia (CPDOC, 2009).

notícias acerca da deposição de Washington Luís demoraram algumas horas para chegarem a Cuiabá, como não poderia deixar de ser, uma vez que a questão da distância, ainda não tinha sido vencida, conforme já apontado na seção anterior. Um cuiabano foi o primeiro a saber, antes mesmo das autoridades governamentais, sobre a deposição e instauração da Junta no Rio de Janeiro e, tendo divulgado o acontecido, foi reprimido pelas autoridades, por acreditarem estar dando falso testemunho:

Na manhã do dia 14 de outubro de 1930 o Sr. Deodato Gomes Monteiro, primeiro rádio-amador que existiu em Cuiabá, ouviu no pequeno aparelho que ele próprio construiu, a notícia do desfecho da revolução e da posse da Junta Governativa que substituíra Washington Luís. O mundo oficial não havia recebido nenhuma comunicação do acontecido. Chegando ao conhecimento do Presidente Aníbal de Toledo, mandou recolhê-lo, preso, ao Corpo da Guarda do Palácio Alencastro. Quando a noite chegou ao Presidente do Estado a notícia oficial transmitida pelo serviço-rádio ao Exército, Deodato foi solto e cumprimentado pelo Presidente do Estado. (PÓVOAS, 1995, p.349).

Fatos e acontecimentos insólitos com esse dão idéia do isolamento da capital mato-grossense em pleno século XX. Tal situação é antiga e somente será atenuada nas décadas posteriores com abertura de estradas, ligando um pouco melhor as extensas regiões do estado, favorecendo também a ligação com os estados vizinhos⁸¹.

Quanto ao cenário político de então, no estado, cite-se que o último presidente eleito de Mato Grosso, antes do final da Primeira República, foi o advogado Aníbal Benício de Toledo, cujo governo teve início em 22 de janeiro de 1930, sucedendo a Mário Corrêa. Póvoas (1995) afirma que imediatamente a sua posse, Anibal de Toledo preparou o plano de governo e se alinhou politicamente à candidatura de Julio Prestes, fato que meses depois lhe custaria o cargo de chefia do governo em Mato Grosso, cuja duração foi somente de nove meses e dois dias. A política centralizadora de Getúlio Vargas se fez sentir em Mato Grosso: interventores federais foram nomeados para curtos períodos de governo. A 16 de julho de 1934, o Congresso Nacional promulgou uma nova Constituição Federal, que foi seguida pela estadual mato-grossense, a sete de setembro de 1935. O título de presidente foi substituído pelo de governador. Os constituintes estaduais elegeram Dr. Mário Corrêa da Costa para governador, que tomou posse como o 12º governo constitucional. Foi este um governo

⁸¹ As linhas aéreas em Mato Grosso tiveram seu início em 27/09/1930 com vôos de Cuiabá-Corumbá, realizados com hidro-aviões (capacidade de 06 pessoas) da empresa Sindicato Condor Ltda., uma espécie de subsidiária da alemã Lufthansa. Em 1932 criou-se a linha até Campo Grande, e, em 1933 até São Paulo, com aviões terrestres (07 passageiros). Finalmente, em 1939, estabelece-se a linha Cuiabá-São Paulo, com aviões mais potentes com capacidade para 16 passageiros, com escalas em Corumbá, Campo Grande, Três Lagoas e Araçatuba.

marcado por agitações políticas. A normalidade voltou com a eleição de Júlio Strubing Müller pela Assembléia Legislativa para governador, que assumiu o cargo em 04 de outubro de 1937. Ocorrendo o golpe do “Estado Novo” de Getúlio Dornelles Vargas a 10 de novembro de 1937, o Estado de Mato Grosso passou ao regime de interventoria novamente. Nesse período, registraram-se progressos econômicos e notável participação de Mato Grosso na Segunda Guerra Mundial.

3.2 Vargas e o Cenário Educacional

A chamada Era Vargas foi marcada por mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e, especialmente, no âmbito educacional. Durante o referido período, Getúlio implantou reformas que foram subsidiadas politicamente com a nomeação de interventores para os Estados e a criação de dois ministérios já mencionados: do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde, bem como com a promulgação da Constituição de 1934.

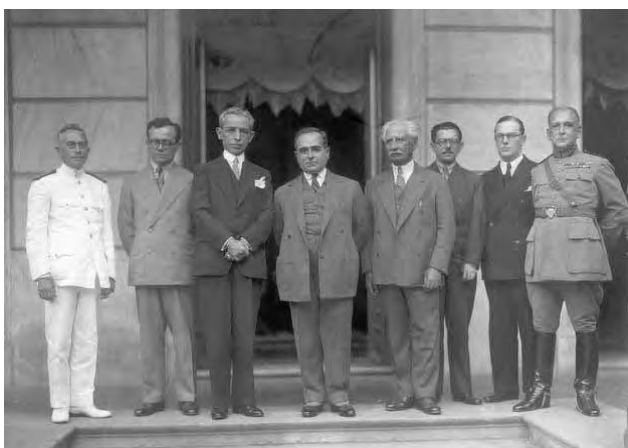


Figura 21 - Vargas e integrantes de seu ministério*

*Da esquerda para a direita - Isaías Noronha, José Américo de Almeida, Afrânio de Mello Franco, Getúlio Vargas, Assis Brasil, Francisco Campos, Leite de Castro, 1930. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: CPDOC (2009, OA foto 061).

Vale ressaltar que todos os fatores citados refletiram diretamente no âmbito educacional, em razão de a realidade brasileira haver se modificado passando, por conseguinte, a exigir mão de obra especializada, num rearranjo capitalista. Para tanto, precisava investir-se na educação. Daí ser o período de super valorização dos interesses nacionais, de crescimento, de desenvolvimento e modernização da nação. Por isso, o aspecto educacional foi tão amplamente discutido e focado, levando a um maior debate sobre a expansão e a implementação de escolas, fossem urbanas ou rurais:

As discussões sobre a educação, acontecidas na década de 1930, adiantaram as proposições que surgiram em meados da década de 1940, pois, terminada a II Guerra Mundial, e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais), que tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 2002, p.31-32).

É em 1932, que se publica o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, consistindo num movimento formado por renomados educadores e intelectuais, dos quais se destacam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Lourenço Filho. Tal documento visava a propagar e sistematizar uma concepção educacional inovadora e buscava estabelecer renovação do setor educacional no Brasil. Os participantes desse movimento, conhecidos como Renovadores da Educação, apresentavam em suas bandeiras: a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de mulheres e homens em relação ao seu acesso à educação.

Os ideais do Manifesto já vinham sendo discutidos e praticados, mesmo que em menor escala, antes de 1932, visto que por meio das Conferências ou Congressos Nacionais de Educação, disseminavam-se os ideais da Escola Nova, promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta associação, por sua vez, de considerável influência sobre as esferas governamentais, em especial nos propósitos de renovar a área educacional. É interessante destacar que os princípios escolanovistas foram apoiados por intelectuais em vários estados da nação, mas tudo indica que foi de forma bastante restrita em Mato Grosso.

O discurso dos renovadores, adequou-se sem muitas dificuldades às diretrizes políticas propugnadas pelo Movimento de 1930, já que havia uma sintonia de interesses e mudanças, visando a romper com as possíveis marcas do regime oligárquico, ainda existente, e com os antigos interesses sociais, culturais e, particularmente, educacionais. O referido documento, portanto, constituiu um marco no âmbito da história educacional brasileira que, indiscutivelmente, consubstanciou um momento de transformação na organização escolar vigente. A força de suas idéias pode ser percebida na influência que exerceu na Constituição de 1934.

A proposição de que a educação é um direito de todos levou os administradores públicos a entenderem que era necessário criar e expandir escolas por todo o Brasil e as instituições escolares escolhidas para a sua efetivação voltaram-se para a expansão dos grupos

escolares e, paralelamente, para a implementação de escolas rurais. Esse tipo de escola visava a incentivar a interiorização da educação escolar pública no território brasileiro, com o intuito de difundir o espírito modernizador e nacionalista no país, bem como vencer o analfabetismo. Essa política, portanto, não se destinava tão somente à qualificação do camponês, mas objetivava também formar um novo cidadão, pois uma vez instruídos e alfabetizados poderiam os camponeses participar efetivamente da vida política do país.

É importante, todavia, lembrar que tal processo sofreu algumas dificuldades que refletiram muito na sua efetivação. Um desses ideais era o permanente influxo migratório para as cidades, ocorridos antes mesmo dos anos de 1930, que dificultavam a estruturação e consolidação da escola pública nas regiões rurais. Em se observando a real situação em Mato Grosso, no entanto, percebe-se que as preocupações com a escola rural, bem como do seu aparelhamento, eram inexistentes. O estado não se encaixava no diagnóstico construído pelas lideranças políticas e educacionais do país. Muito pelo contrário, até as décadas de 1940, o estado era constituído por baixa densidade populacional, com imensos espaços vazios, existindo poucas cidades e vilas, ditas urbanas. Tal configuração somente foi significativamente alterada a partir de 1950, e seu ápice deu-se em 1970.

É notória, então, a inquietação daqueles que queriam transformar a educação em algo diferente, novo, especialmente no que era destinado à massa rural. Todos esses argumentos acabaram incentivando os governantes à educação rural, que pretendia adequar-se não só aos costumes regionais, mas conter a evasão rural e fixar o homem ao solo. Foi nesse sentido que o Estado brasileiro, a partir de 1930, começou a agir, sistematicamente, com base na criação de escolas rurais, as quais visavam a impulsionar o progresso, o desenvolvimento nacional e o atendimento à população do campo que precisava passar pelo processo civilizador.

3.3 Os interventores em Mato Grosso

Pode-se dizer que a Revolução de 1930 fechou um ciclo republicano no Brasil. Para promover uma renovação nos quadros dirigentes do país, Vargas recorreu a um dos mais importantes grupos que participaram do processo revolucionário: “os tenentes”, que, mais do que uma patente da carreira militar, abrangia um título que havia se generalizado no processo político.

Nos primeiros meses do Governo Provisório de Vargas, a situação permaneceu indefinida em muitos estados, e diversos grupos políticos lutavam para indicar os interventores federais que seriam nomeados pelo presidente da República, visando à substituição dos antigos presidentes estaduais então eleitos, mas depostos pela revolução. Essa situação de conflito era mais grave nos estados do Norte e do Nordeste, o que obrigou o governo a indicar como delegado militar nessa região o líder tenentista Juarez Távora, que assumiu a supervisão da atuação dos interventores em um vasto território que se estendia do Acre até a Bahia e influenciou para que, na maioria dos casos, fossem nomeados interventores militares. Em 1931, com exceção de Pernambuco e Bahia, todos os estados do Norte e do Nordeste tinham um tenente no governo.

A força dos tenentes também esteve presente em São Paulo. Para tais oficiais, aquele estado, tão importante e poderoso na Primeira República, poderia constituir-se na principal força anti-revolucionária e, por isso, deveria ser mantido sob vigilância. Assim, para a interventoria paulista foi nomeado o tenente João Alberto. Para a chefia da Força Pública do estado, Vargas indicou Miguel Costa, outro importante líder do tenentismo.

Importa destacar que o nacionalismo era forte ingrediente do Governo Vargas, que desenvolveu vigorosos mecanismos políticos tendo em vista a chamada integração nacional e a superação dos poderes oligárquicos regionais, sem dúvida, obstáculo às suas pretensões, conforme a seguinte análise:

Vargas proclamou a necessidade de um governo forte com alto grau de liberdade de ação para combater particularismos locais. A integração nacional foi um duro óbice à continuidade do domínio oligárquico na forma como vinha se processando até 1930. Contra a resistência desses grupos, Vargas impôs os interventores. Assim, as antigas e novas oligarquias foram praticamente encurraladas em um sistema cujos canais de representação partidária estavam fechados e as interventorias ligadas a órgãos burocráticos, subordinados ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). A nomeação dos interventores enfraquecia o status anterior, já que estes não eram vinculados às elites estaduais, mas ao Executivo Federal. Aglutinando forças convergentes e controlando as antagônicas, o Estado Novo se consolidou cada vez mais, sempre ajudado pelos mecanismos centralizadores que esvaziavam o regionalismo e favoreciam a desarticulação do poder oligárquico. (BITTAR, 2009, p.251- 252).

Pouco se conhece ainda acerca da trajetória histórica de Mato Grosso nos anos iniciais da chamada Segunda República (1930-1937) e da implantação do Estado Novo (1937) no país. Os poucos registros publicados são sintéticos e apenas enumeram os interventores no estado, naquele período. Exceção à regra são os estudos publicados recentemente de Bittar

(2009), enfocando a história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com ênfase nos aspectos políticos, determinantes dos embates nesse campo.

O primeiro interventor federal⁸² no estado foi nomeado por Getúlio Vargas, no período designado de Governo Provisório, em 03 de novembro de 1930: o gaúcho e Tenente-Coronel Antonino Mena Gonçalves. A respeito de sua atuação no estado e personalidade, ficou conhecido por ser homem de confiança do poder central:

Homem de temperamento explosivo e sem nenhuma experiência administrativa, o primeiro interventor de Mato Grosso celebrizou-se por suas decisões arbitrárias, pelo total desrespeito às normas da administração pública e pelo seu grotesco comportamento pessoal. (PÓVOAS, 1995, p.350).

No período, o estado de Mato Grosso era um médio produtor de açúcar e, informado por meios indiretos de que havia grande quantidade de trabalhadores nas usinas de Rio Abaixo em regime de semi-escravidão, o interventor não hesitou em resolver a situação de forma prática e rápida. Despachou contingente de força policial para libertar tais trabalhadores do poder dos usineiros. Desembarcados em Cuiabá, os trabalhadores enfrentaram falta de moradia e emprego, provocando cenário desalentador:

As ruas da Capital ficaram cheias de desempregados, vagando, com suas famílias, de um lado para o outro, sem trabalho, sem morada e sem alimentos. Desiludidos dessa “liberdade” começaram a retornar, em grupos, para suas usinas de origem, e poucos foram os que permaneceram em Cuiabá. Alguns dos proprietários de usinas, velhos políticos, foram presos, acusados de abusos e crimes, e logo depois libertados com pedidos de desculpas. (PÓVOAS, 1995, p.351, grifo do autor).

Tendo ficado à frente do governo somente cinco meses e vinte e um dias em Mato Grosso, Antonio Mena Gonçalves foi substituído pelo engenheiro Arthur Antunes Maciel, em 24 de abril de 1931, que permaneceu por treze meses e vinte e dois dias no governo do estado.

Em 15 de junho de 1932, foi nomeado o terceiro interventor Leônidas Antero de Mattos, homem de letras, poeta e advogado, mato-grossense de nascimento, mas que estudara e residira em Porto Alegre (na época de Getúlio), sendo seu colaborador direto. Foi o que mais tempo permaneceu à frente do governo: dois anos e três meses.

A estada de todos esses interventores ocorreu num período econômico muito delicado em âmbito nacional e mundial. Os países mais desenvolvidos tinham sido afetados consideravelmente pela Grande Depressão de 1929. O país e Mato Grosso também tiveram o

⁸² Também nomeavam-se os prefeitos e delegados de polícia da capital e do interior do estado.

seu quinhão de sacrifício na situação. Também não se pode esquecer a Revolução Constitucionalista de 1932, liderada por dirigentes de São Paulo e Mato Grosso⁸³, cuja tentativa foi a de colocar limites na estrapolação jurídica e legal nas quais se apoiava Getúlio. Como se sabe, o levante foi vencido e o armistício assinado. Tais acontecimentos, no entanto, colaboraram para que se convocasse a Assembléia Nacional Constituinte (15/11/1933) e se promulgasse a nova Constituição em 16 de julho de 1934.

O quarto interventor, César de Mesquita Serva, funcionário do Ministério das Relações Exteriores iniciou seu governo em 12 de outubro de 1934, num período ainda mais crítico do que os de seus antecessores, haja vista as repercussões da revolução de 1932 e a fase dos trabalhos da Assembléia Constituinte⁸⁴. Afirma-se que o funcionalismo, naquela época, amargava grande atraso de vencimentos. Permaneceu por apenas cinco meses no governo.



Figura 22 - Interventor Müller em Mato Grosso
Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Fenelon Muller⁸⁵ foi o quinto interventor. Engenheiro de formação, ficou conhecido pela cultura e sua atuação profissional junto à construção da ponte metálica –na época um marco- sobre o rio Paraná, para o uso da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em Três Lagoas, na divisa de São Paulo com Mato Grosso, além de ter exercido cargos públicos no estado. Esteve à frente do governo por pouco tempo, apenas cinco meses e vinte dias.

⁸³ O General Bertholdo Kliinger, comandante militar em Campo Grande, Mato Grosso, foi aliado dos políticos de São Paulo. No ápice da crise durante a Revolução de 1932, Mato Grosso tinha dois governadores. Um interventor federal, sediado em Cuiabá, outro, Vespasiano Barbosa Martins, em Campo Grande.

⁸⁴ Algumas inovações aconteceram com a promulgação da Constituição, como o voto secreto, o voto feminino, a criação da Justiça Eleitoral.

⁸⁵ Irmão do Capitão Filinto Muller, Chefe de Polícia do Distrito Federal.

O sexto e último interventor foi o Coronel Newton Cavalcanti, cuja posse foi em 28 de agosto de 1935, ficando por apenas dez dias quando se deu a posse do novo governador, eleito pela nova Assembleia Constituinte do estado. A Assembléia foi instalada em sete de setembro de 1935, e, no mesmo dia, elegeu, como governador, Dr. Mario Correa, cujo governo foi até seis de março de 1937. É possível detectar que a atuação dos interventores em Mato Grosso não foi muito notável. Primeiramente, deparou-se com a grave crise financeira não só no estado, como no país. Em segundo lugar, houve instabilidade política intensa geradora de conflitos regionais e locais, pela aquisição do poder e influência sobre as mentalidades locais. Outro fator de desprestígio e agravante, é o fato de que os interventores eram estranhos à sociedade mato-grossense. Tal fato, por si só provocava os brios dos habitantes locais, suscitando piadas, charges nos jornais, caricaturizando-os em seus gestos, atos e costumes. Na abertura do ano legislativo, em 13 de junho de 1936, Mario Correa, então, governador, em sua Mensagem apresenta um diagnóstico bastante desanimador ao comentar os abusos, mandos e desmandos dos interventores, não mencionando, porém, a situação da instrução pública ou da saúde entre outros temas pertinentes. Todo o texto é um rosário de lamentações e acusações, mencionando “os altos funcionários da administração”:

Essa falta de prévio preparo do meio ambiente, assim como a inesperada transformação por que passou o cenário político da nossa terra, em o qual vimos surgir, emergindo do obscurantismo em que sempre viveram, figuras apagadas e inexpressivas que, de uma hora para outra, se arvoraram em chefes, assenhoreando-se de todas as posições de mando, sem que nenhum título os recomendasse senão a situação em que se encontravam de opositoristas, não podia deixar de trazer, como era natural, as conseqüências danosas, que se reflectiriam, necessariamente, na administração publica.⁸⁶

A medida federal de nomear interventores nos estados prevaleceu até o ano de 1935, quando se promulgou a nova Constituição Federal, e, com base nela, desencadeou-se nas Assembleias o mesmo processo, ou seja, a instituição das constituintes e, conseqüente, eleição de governadores pelos parlamentares estaduais. Os fatos, porém, que ocorreriam em 1937, com a instalação do Estado Novo, favoreceram o retorno da política dos interventores estaduais, e, nesse ano, foi nomeado interventor, o Capitão do Exército Manoel Ary da Silva Pires. Pouco tempo depois com a morte do governador afastado, Dr. Mário Correa, a Assembleia elegeu como governante Julio Muller, que continuou como chefe do governo mesmo depois da instalação do Estado Novo.

⁸⁶ Mensagem do governador Mário Corrêa (MATO GROSSO, 1936, p.1).

3.4 A Marcha para o Oeste

As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX foram marcadas por esforços por parte do Estado brasileiro em definir, bem como nacionalizar as suas fronteiras. Nesse sentido, fazia-se necessário integrar regiões limítrofes como Mato Grosso⁸⁷ ao corpo da pátria. Medidas como a construção das linhas telegráficas pela Comissão Rondon de 1892 a 1915, a edificação e ampliação de quartéis (em Corumbá e Campo Grande) e a extensão dos trilhos da Noroeste do Brasil, conforme descrito na seção anterior, colaboraram com mudanças no panorama econômico e populacional do estado (mesmo que gradativas) e, em especial, na região sul do então Mato Grosso. Dois fatores encontram-se nesse rol, com a entrada de migrantes (paulistas) e imigrantes (japoneses, libaneses etc.) que se estabeleceram ao longo do trajeto da ferrovia, contribuindo para o aumento populacional e crescimento das cidades de Três Lagoas e Campo Grande, especialmente. Outro fator foi o centro econômico, além de Cuiabá, que se desdobrou também na cidade de Corumbá, divisa com a Bolívia. Com a chegada dos trilhos a Campo Grande, a cidade assumiu a segunda liderança econômica no estado, por ser uma das sedes da ferrovia e por ter se tornado importante ponto de escoamento da produção, sobremaneira, o de carne bovina (TRUBILIANO; MARTINS JÚNIOR, 2008).

Vargas, visando a alargar as fronteiras ocupacionais dentro das fronteiras físicas do país, decidiu ocupar os grandes vazios demográficos – como está sendo demonstrado neste trabalho - existentes no Oeste do território brasileiro, iniciando-se, certamente, um dos mais ambiciosos projetos colonizadores já desenvolvidos por um governo no Século XX. Em 1938, Vargas, em São Paulo, ladeado por políticos, administradores, afirmou:

Ainda há pouco, vindo do interior paulista e observando a atividade de classes que labutavam nas lides do Estado, eu lhes disse que o Governo estava precisamente pregando uma cruzada nova, e o que eu denominava ‘marcha para o Oeste’ nada mais era que a valorização do sertão brasileiro, daquelas vastas zonas por nossos antepassados, há quatro séculos, conquistadas para o Brasil, que elas precisavam ser utilizadas por processos modernos, no interesse do próprio Brasil. O nosso país tem necessidade de crescer, dentro de suas fronteiras, pelo aproveitamento e pelo enriquecimento da terra. Expressando deste modo as idéias que em trazem até

⁸⁷ Em termos geopolíticos, o estado de Mato Grosso é resultante de sucessivos processos de redivisão territorial cuja ocorrência remonta ao século XVIII quando, por desmembramento da “Capitania de São Paulo”, foi criada a “Capitania de Matto-Grosso” (1748), com cerca de 1.500.000 quilômetros quadrados e que, assim, permanece até a década de 1930. No primeiro Governo Vargas (1937-45), com a criação dos territórios do Guaporé e de Ponta Porã, este domínio territorial sofre nova segmentação diminuindo sua extensão para 1.258.892,2 quilômetros quadrados. Outra vez seria segmentado durante o Governo Geisel, em 1977, quando este criou o Estado de Mato Grosso do Sul, ficando Mato Grosso com seus atuais 906.806,8 quilômetros quadrados.

vós, digo-vos que são estes os meus desejos, são estes os esforços do meu Governo. (BITTAR, 2009, p.253).

A “Marcha para o Oeste” teve, por escopo, a fundação de cerca de quarenta e três (43) vilas e cidades, a construção de dezenove (19) campos de pouso, o contato com mais de 5 mil índios e distâncias percorridas num aproximado de 1,5 mil quilômetros (picadas abertas e rios). A integração do Vale do Araguaia à economia nacional e a construção de rodovias como Belém-Brasília e Araguaia-Cuiabá também podem ser creditadas como consequência do referido empreendimento, e cidades, como Brasília e Goiânia, vieram na esteira do esforço de desenvolvimento e ocupação das terras da fronteira oeste do país. O Oeste, com enorme potencial de produtividade agrícola e com as necessidades dos centros urbanos em plena expansão, possibilitou a migração de trabalhadores brasileiros, o que se pretendeu fazer com base em pequenas propriedades de terra. Na iniciativa proposta para a região, os colonos preferidos eram os sulistas, por serem de origem européia e terem sede de progresso. Esses colonos recebiam provisoriamente as terras e, depois de três anos, o título definitivo da propriedade (CAVALCANTE; RODRIGUES, 1999).

Em 31 de dezembro de 1937, durante a transmissão radiofônica da mensagem de fim de ano à nação, Getúlio Vargas lançou o programa “Marcha para o Oeste”, apresentando-o nos seguintes termos:

O verdadeiro sentido de brasilidade é a Marcha para Oeste. No século XVIII de lá jorrou a caudal de ouro que transbordou na Europa e fez da América o continente das cobiças e tentativas aventureiras. E lá teremos de ir buscar: os vales férteis e vastos, o produto das culturas variadas e fartas; das estradas de terra, o metal com que forjara os instrumentos da nossa defesa e de nosso progresso industrial. (VARGAS, 1938 apud TRUBILIANO; MARTINS JÚNIOR, 2008, p.2).

Na perspectiva ideológica do Governo Vargas, um dos caminhos para o progresso nacional estaria na efetiva ocupação e integração das várias regiões do interior do país, bem como na exploração de suas riquezas. A integração não era apenas territorial, mas racial, moral, cultural e política. Para que esse processo de integração pudesse efetivar-se, o Governo Varguista lançou mão da propaganda nos meios de comunicação, da produção cultural e da educação, como sensibilização das massas, com o objetivo de obter uma resposta satisfatória da população às políticas do Estado, em torno de seus projetos, entre os quais se insere a Marcha para Oeste, como esclarece Bittar:

O pensamento geopolítico também esteve atento à questão da interiorização do país, identificando o litoral com as “influências estrangeiras” e o interior com o “fundamento da nacionalidade”, atribuindo ao Estado Novo a tarefa de dar prosseguimento à obra iniciada pelos bandeirantes. Vê-se que a integração nacional e interiorização do país estão intimamente vinculadas à ideologia de Estado autoritário de Vargas: a interiorização seria o processo fundamental de consolidação da unidade nacional. (BITTAR, 2009, p.255, grifo do autor).

Essa ação governamental consistiu na tentativa de ocupar e explorar as áreas menos povoadas, distribuindo melhor a população brasileira que se concentrava particularmente no litoral do Brasil. Esse projeto foi apresentado como um movimento da nação à procura do alargamento do território nacional e do aumento da produtividade, por meio da conquista do espaço físico⁸⁸.

Um desses esforços veio da esfera artístico-cultural e a ação cultural do Maestro Heitor Villa-Lobos, responsável pela organização de grandiosas manifestações culturais em homenagem ao governo, com o objetivo de inculcar nas massas os ideais de trabalho, civismo e disciplina. (TRUBILIANO; MARTINS JÚNIOR, 2008) A esse propósito vale considerar:

Também é verdade que buscava (e conseguia) aliciar a nata da intelectualidade por meio da eficiência e dos bons salários de uma mídia para a qual recursos materiais não faltavam. Como exemplo, recorde-se que a revista *Cultura Política*, publicada pelo DIP no período de 1941 a 1945, teve circulação nacional, era editada e produzida dentro de padrões moderníssimos para então e pagava a seus colaboradores salários considerados altos à época. Não foi por acaso que dentre representantes da elite intelectual brasileira, mais de cem tiveram seus ensaios publicados na revista. Nomes como José Maria Belo, Azevedo Amaral, Gilberto Freyre, Alberto Torres, Marques Rebelo, Cassiano Ricardo, Nelson Werneck Sodré, dentre outros, são encontrados entre seus colaboradores. (PRADO, 2000, p.3).

Outro exemplo da adesão de intelectuais à política de Vargas foi a contribuição de Cassiano Ricardo⁸⁹, jornalista, poeta, ensaísta que preconizou em suas obras um governo forte, de caráter popular e eminentemente brasileiro. No campo da imprensa e da política, Ricardo colaborou no governo ditatorial de Vargas como censor e diretor responsável pelo *Jornal A Manhã* (1941-1945) - órgão de propaganda do governo ligado diretamente à

⁸⁸ Em 1940, foi organizada a Expedição “Roncador–Xingu” contando com homens como os irmãos Orlando e Cláudio Villas Boas e alguns outros, que, a partir do contato com os povos indígenas, teriam a entrada facilitada nas terras do sertão com a missão de criar núcleos populacionais para servirem de apoio à penetração daqueles que se interessassem em ir para o Centro-Oeste.

⁸⁹ Cassiano Ricardo Leite, jornalista, poeta e ensaísta, filho de Francisco Leite Machado e Minervina Ricardo Leite, nasceu em 1895, na cidade de São José dos Campos, no Vale do Paraíba, no seio de uma família de pequenos agricultores.

Presidência da República. Assumira, ainda, em 1941, a chefia do Departamento Político Cultural da Rádio Nacional, que transmitia diariamente crônicas culturais, frequentemente, assinadas por ele, autor. Em 1937, Cassiano Ricardo fundou com Menotti Del Picchia e Mota Filho, a Bandeira, movimento político que se contrapunha ao Integralismo. Publicou, em 1940, um livro de grande repercussão *Marcha para Oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil*; em dois volumes, com um total de 681 páginas e ilustrações de Lívio Abramo, que defendia a necessidade da conquista de espaços do sertão, e contribuiu para afirmar a região como mundo estranho, difuso e desolado, ou seja, imensos territórios vazios, habitados por mestiços e pobres vivendo sem leis, sem ordem e sem as facilidades do mundo dito civilizado. Na proposição desse autor, o bandeirante deixou de ser o símbolo paulista, por excelência, para transformar-se num símbolo nacional:

O bandeirante não é mandão, como muitos pensam. É o protetor, o criador do governo forte, autocrático; a garantia da tranqüilidade em certas zonas de turbulência, como nas zonas de criação. Quando surge algum quisto étnico ou econômico, a bandeira é quem o combate “democratizando-o”. Ao passo que a aristocracia do açúcar “está entrozada co capitalismo europeu”, o grupo do planalto, caminha em direção oposta, na sua marcha para o oeste. A democracia não podia nascer na zona do criatório nem na dos engenhos. Si esta é feudal aquela impossibilita a pequena propriedade e rarefaz a população, agindo ambas anti-democraticamente. Ao passo que a bandeira nasce num meio democrático, a sua mobilidade só se explica pela pequena propriedade e pela pequena agricultura, além de povoar o país, criando-lhe a substância viva da democracia. (RICARDO, 1942, v.1, p.24, grifo do autor).

Na obra de Cassino Ricardo, “A Bandeira” está descrita como um Estado em miniatura, origem da formação da nação brasileira, que, reunindo o branco, o negro e o índio, conferiu-lhe a conotação de democracia racial, de unidade nacional.

Desde a grande depressão da década de 1930 até o período pós-guerra, a retração do mercado externo levou a economia brasileira a voltar-se “para dentro”. A transição do modelo primário exportador para o de substituição de importações ocorreu pelo deslocamento das exportações, como determinante da renda nacional e do crescimento da economia, cujo montante e composição passaram a ser decisivos para a continuação do processo de desenvolvimento.

Tabela 19 - População dos municípios de Mato Grosso - 1937

	Município	População (absoluta)	População (relativa)	
			km2	%
01	Aquidauana	15.420	1	4,03
02	Araguaiana	3.888	0,0	1,01
03	Bela Vista	13.233	1	3,45
04	Campo Grande	30.685	1	8,01
05	Corumbá	28.640	0,3	7,47
06	Coxim	12.887	0,2	3,36
07	Cuiabá	48.857	02,	12,75
08	Diamantino	6.000	1	1,57
09	Dourados	14.455	1	3,77
10	Entre Rios	10.266	1	2,68
11	Guajará Mirim	8.762	0,1	2,29
12	Livramento	10.675	2	2,79
13	Maracaju	8.693	1	2,25
14	Mato Grosso	1.894	0,0	0,49
15	Miranda	10.707	1	2,79
16	Nioaque	5.749	1	1,50
17	Poconé	11.130	1	2,90
18	Ponta Porã	26.168	1	6,83
19	Porto Murtinho	5.631	1	1,47
20	Rosário Oeste	12.876	1	3,36
21	Santana do Paranaíba	15.399	1	4,02
22	Santa Rita do Araguaia	13.392	0,4	4,07
23	Santo Antonio do Rio Abaixo	21.533	1	5,82
24	Santo Antonio do Rio Madeira	14.167	0,1	3,70
25	São Luís de Cáceres	15.713	0,4	4,10
26	Três Lagoas	14.252	0,2	3,72
Total		381.072		

Fonte: IBGE (1937).

Entre as cidades mencionadas, encontravam-se aquelas dos territórios federais que foram criados na década de 1940, por Getúlio Vargas, como os de Ponta Porã e Guaporé (Rondônia), desmembrados no território mato-grossense, e que o primeiro seria posteriormente, anexado novamente ao estado.

A Campanha “Marcha para o Oeste” iniciou-se nesse quadro sociopolítico, com o estabelecimento das colônias agrícolas nacionais, promovidas pelo governo federal em colaboração com os estaduais. Para tanto, Vargas criou, em 1943, a Fundação Brasil Central, cujo objetivo era desbravar e colonizar áreas do Norte e Centro-Oeste. Em 1940, ele viajara por essas regiões e, discursando em Cuiabá, justificou seus propósitos em relação à campanha de interiorização do país, Segundo o presidente, ele colocaria termo à dualidade do Brasil das cidades e do Brasil dos sertões. Como exemplo das disparidades do nível de vida das populações de cada Brasil, citou Mato Grosso e São Paulo. (BITTAR, 2009, p.255-256).

Nesse contexto econômico e inserido no conjunto de ações denominadas Marcha para o Oeste, foram criadas as Colônias Nacionais⁹⁰, definindo-se a organização dos núcleos-colônias e estabelecendo as normas reguladoras das relações entre empresas de colonização e colonos. Os objetivos pretendidos, de fomento da pequena propriedade, deveriam ser propostos pelo Estado, por meio de ações como: auxílios governamentais e supervisão de órgãos técnicos até a emancipação dos núcleos; e assistência social às famílias. Neste mesmo ano, novo decreto dispunha sobre os projetos de colonização dos Estados e Municípios, submetendo-os à aprovação do governo central, por intermédio do Conselho de Imigração e Colonização⁹¹. Assim, as chamadas colônias agrícolas tornaram-se parte do projeto de Vargas.

Em 1943, Vargas criou o Território de Ponta Porã e a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, no sul do então estado de Mato Grosso. Apesar de ter sido objeto de intensa propaganda pelo Estado Novo, que apresentava a Colônia Agrícola como colônia-modelo, a implantação efetiva da colônia atrasou consideravelmente. Somente em 1948 é que o Governo Federal demarcou a área e os limites para sua instalação. Ainda assim, a forte propaganda realizada sobre esta colônia funcionou como grande atrativo a novos fluxos migratórios dirigidos à região.

Com efeito, essa primeira tentativa por parte do Governo Central de colonização das terras mato-grossenses não representou praticamente nenhuma alteração significativa no processo de ocupação populacional. Em 1940, registravam-se 192.531 habitantes no estado de Mato Grosso, ou seja, 15,39% da região Centro-Oeste e 0,46% do total nacional. No período de 1940/1950, Mato Grosso apresentou a menor taxa de crescimento populacional da região, ou seja, 0,96% ao ano. Somente mais tarde, ou seja, a partir de 1950 houve uma importante redefinição da política governamental de ocupação e colonização de Mato Grosso e da região Centro-Oeste. Essa política, explicitamente, objetivava a absorção dos excedentes populacionais de outras regiões brasileiras:

Quanto à Colônia de Dourados, que se tornou reduto do “trabalhismo” getulista, embora não tenha gerado resultados à altura dos discursos ideológicos de Vargas, deu impulso à região, para onde acorreram cerca de 150 mil pessoas que ocuparam mais de oito mil lotes rurais, cada um de 30

⁹⁰ Cujo início encontra-se ligado a dois aspectos: o primeiro, diz respeito à criação da Divisão de Terra e Colonização, em 1938, vinculada ao Ministério da Agricultura, e, o segundo, ao Decreto-Lei n. 3.059, de fevereiro de 1941, que criou as Colônias Agrícolas Nacionais (PONCIANO, 2001).

⁹¹ O Conselho de Imigração e Colonização começou a existir em 30/09/1940, sendo extinto em 1954, com a criação do Instituto Nacional de Imigração e Colonização, autarquia federal, com sede no Distrito Federal e sob jurisdição do Ministério da Agricultura, com a promulgação da Lei n. 2.163, de 05/01/1954. (BONASSI, 2000).

hectares. A área total da instalação era de 300 mil hectares, resguardados os espaços para concentração urbana. Dela surgiram, desde então, mais de uma dezena de cidades. Entretanto, por falta de apoio estrutural, cerca de 90% da área deixou de ter propriedades-padrão de 30 hectares para se aglutinar em fazendas e sítios com mais de um lote. (BITTAR, 2009, p.259).

Provavelmente amparadas nestas constatações, a maior parte das avaliações feitas sobre o processo de colonização oficial conclui pelo insucesso da mesma, já que o Estado não conseguiu atender sequer às exigências mínimas e promessas relativas à infraestrutura das “colônias”, como: a construção de estradas de acesso às áreas e vias de circulação interna nos projetos; a disponibilização de serviços de educação e de saúde; além de não proporcionar assistência técnica aos colonos e financiamento à produção.

Nos anos 1940 e 1950, o chamado esgotamento da fronteira agrícola, nas áreas antigas de ocupação do país, referia-se, sobretudo, à questão da apropriação da terra, por via de instrumento jurídico da propriedade privada, e não a um pretense esgotamento por utilização produtiva ou de acréscimos de produtividade.

O cenário no país, portanto, encontrava-se em efervescência. Imersos em mudanças significativas nos idos de 1930, 1940, os campos social, político e cultural tiveram alterações consideráveis como também a área da educação.

3.5 A Educação Rural Novamente em Questão

As Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela ABE, trouxeram para o debate o grande problema da educação – mencionados anteriormente- sendo importante o espaço de proposição, consolidação e disseminação do ideário da educação pública. A escola rural encontrava-se embutida neste cenário. Em tais eventos, debatia-se o vínculo entre a permanência da população no campo e o papel formador dessas populações que a escola deveria exercer. Diferentes teses eram, então, propostas e debatidas, defendendo a importância de a Escola Normal colaborar na formação de lideranças que assumissem um duplo papel de educadores e de modernizadores de práticas rurais. Pessoas de destaque no cenário nacional, como o professor Sud Mennucci, defendiam a formação diferenciada para o meio rural em face da formação ofertada no meio urbano e litorâneo.

No país, a crise da educação decorria das difíceis e desvalorizadas condições do trabalho agrícola e da transposição de soluções educacionais de países desenvolvidos que não

tinham característica agrícola semelhante a do Brasil. Para o educador, a crise da educação brasileira era constituída, dentre outros motivos, pela antipatia ao trabalho agrícola relacionado à escravidão e pelas diretrizes urbanistas da legislação, fatores estes que repercutiam no sistema educativo fazendo que as escolas se voltassem para a vida na cidade.

Não se pode desconsiderar que durante a Primeira República, nos documentos oficiais de Mato Grosso, há menção à escolarização rural somente em três momentos. O primeiro é o relatório do professor da Escola Mista de Lagunita (MATO GROSSO, 1916), de Ponta Porã enviado ao inspetor daquele período; o segundo, na reforma da Instrução Pública, em 1927, quando deixam oficialmente de ser designadas de escolas isoladas, para serem classificadas como escolas rurais e nos relatórios e mensagens a partir de 1930, de forma mais precisa e pontual⁹².



Figura 23 - Escola Pública – Interior de Mato Grosso
Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá –M.T.

Na V Conferência (1932), realizada no Rio de Janeiro (RJ), destaca-se novamente a atuação de Lourenço Filho, particularmente em sua proposta para o ensino primário rural. Em 30 de dezembro de 1932, o educador defende perante congressistas e autoridades, uma ampla e detalhada indicação aos trabalhos, solicitando “ação enérgica e imediata, por parte do governo federal, no desenvolvimento da educação primaria das populações do interior do paiz”, uma vez que no entendimento dele e dos demais membros “competirá á União organizar um plano nacional de educação, que ofereça a todos igualdade de oportunidades”.

⁹² No que diz respeito aos documentos oficiais, é preciso admitir que praticamente deixaram de ser elaborados de 1930 a 1935, quando da instabilidade que se instalou não só no país, como também no estado.

Tal indicação foi proposta e aprovada por Comissão especial e passou a compor a proposta do Plano Nacional de Educação, a ser apresentado ao governo central.

Importa não perder de vista que os congressistas de fato, encontravam-se num trabalho de fornecer subsídios, indicações, espécie de anteprojeto para o Plano Nacional de Educação a ser implementado pelo governo de Getúlio Vargas. Nesse sentido, a expressão “reorganização da educação nacional” era uma constante. Dentre as medidas emergenciais recomendadas e indicadas para as autoridades, encontra-se a seguinte declaração:

Que elas determinem (providenciar) um tipo especial de escolas de penetração, chamadas “escolas nacionais”, a serem criadas em número de 10.000 e a serem distribuídas pelos Estados, Distrito Federal e Território do Acre, tomando-se em conta a proporcionalidade de suas populações e a área das referidas circunscrições. Que o tipo dessas escolas não seja de simples alfabetização, mas tenham caráter de educação, adaptada a cada zona ou região. (LOURENÇO FILHO, 1932, p.2, grifo do autor).

Evidentemente, que, pelos indícios, tratava-se de uma proposta de escola para as regiões rurais “que as escolas nacionais não possam ser localizadas nas sedes dos municípios, nem nas zonas urbana e suburbana do Distrito Federal”. Certamente as notícias acerca dessas escolas não eram muito animadoras. Após mais de quarenta anos de república, as escolas urbanas, ao menos nos maiores centros, já eram, sem sombra de dúvida, uma realidade, e a princípio pareciam dar conta da infância urbana. As escolas isoladas – as poucas existentes -, porém, ainda encontravam-se em grandes dificuldades. Ao que parece, os congressistas estavam preocupados com as crianças e jovens presentes nas fazendas, sítios e locais ainda mais isolados.

Houve na indicação da proposta referida, ressalva ao se afirmar que as chamadas “Escolas Nacionais” não se destinem tão somente a dar a noção das primeiras letras às crianças, mas que tenham, em seu currículo, conteúdos que ofereçam algo mais na formação dessa clientela, como bem detalhou ao indicá-la:

Educação higiênica, em relação às endemias da região; educação para o trabalho, pelo aprendizado de técnicas de melhor aproveitamento das matérias primas mais abundantes na zona em que estiver localizada a escola, pequena lavoura e criação, e indústrias domésticas, como iniciação aos processos de cooperativismo de produção; noções fundamentais de geografia e história nacional, para compreensão dos direitos e deveres cívicos; leitura, escrita e cálculo elementar. (LOURENÇO FILHO, 1932, p.2).

Como se pode verificar, na proposta, constavam elementos das teses e pensamentos de Alberto Torres, em especial, ao propor aprendizado acerca de lavoura, criação e cooperativismo. Retoma-se parte das proposições defendidas pelo congressista já na década de 1910, mencionadas na Seção 2, deste trabalho.

A proposta de tais escolas era ampla, detalhada, prevendo uma série de medidas e ações. Como se pensava em parcerias nas diferentes esferas do poder, que estas instituições fossem administradas pelos governos estaduais, mediante subvenções, mas com contrapartidas, a serem mantidas nos contratos de convênios:

A facilitar, por todos os meios a obtenção de casa, para funcionamento da escola, e mobiliário escolar de qualquer tipo ou sistema; a distribuir as escolas nacionais sem prejuízo de matrícula e frequência das já existentes; nem transferência destas, de meios rurais, para as cidades e vilas; a não diminuir o número das unidades escolares estaduais já existentes. (LOURENÇO FILHO, 1932, p.3).

A elaboração do Plano Nacional de Educação, defendida na V Conferência, teve seus frutos, como bem aponta Cury (2009, p.1):

No mesmo ano de 1932, na célebre V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, a promotora do evento – Associação Brasileira de Educação (ABE) – põe como objetivo da mesma, nesse assunto, sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembléia Nacional Constituinte, um plano de educação nacional. Pode-se afirmar que a ideia de um PNE foi bem sucedida no sentido de sua inscrição no texto constitucional de 1934. A Constituição de 1934, em seu art. 150, dispunha que era competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país.

No que diz respeito ao cenário em Mato Grosso, o período é silencioso a respeito da instrução pública. Registrou-se muito pouco sobre educação em documentos oficiais nesse período. Mensagens e Relatórios do executivo praticamente são inexistentes nos primeiros anos da década de 1930. Somente são encontrados a partir de 1937, quando passam a ser emitidos novamente.

O interventor Cap. Manoel Ary da Silva Pires iniciou sua Mensagem à Assembléia Legislativa, leu os motivos da nova intervenção de Getúlio Vargas no estado (Decreto n. 1.468 de 06/03/1937), inclusive a pedido do próprio legislativo. O diagnóstico apresentado não difere dos anteriores, já citados nesse trabalho:

Desprotegidas, abandonadas por completo dos sistemas educacionais que o Estado lhes deveria proporcionar, com a criação do serviço de proteção à infância nas escolas, mal alimentadas, sem noção dos mais rudimentares preceitos de higiene, as crianças das nossas escolas, na sua maioria, são pallidas, retardadas no crescimento, sujeitas à contaminação das endemias que anualmente assolam, e que não sabem evitar por ignorância. Neste tocante urge a ação conjuncta do professor e do medico nas escolas; um corrigindo os caracteres incipientes, alimentando a alma, o moral da infância, o outro avigorando-lhe o corpo, robustecendo-lhe o cérebro, concorrendo assim, para a maior das obras humanas a salvação das crianças, o saneamento da raça, a elevação da sociedade, a grandeza da pátria.⁹³

Se, em termos ideais, ganhava força a preocupação com a educação das populações rurais, não se pode afirmar pela efetivação das propostas. Pode-se perceber que preocupações e pontos de pauta para as políticas públicas se tornam comuns nos diferentes estados brasileiros. A preocupação do interventor mato-grossense se reproduzia simultaneamente, no estado de São Paulo, conforme apontam os estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) e Heloisa Pimenta Rocha (2003).

Tabela 20 – Escolas públicas – 1937

Urbanas	55
Distritais	20
Rurais	152
Total	227

Fonte: Mato Grosso (1937, p.20).

Pela primeira vez as escolas rurais, como denominação atribuída pela Reforma da Instrução Pública de 1927, aparecem discriminadas entre aquelas criadas, instaladas e mantidas pelos governos estadual e municipal.

Tabela 21 – Escolas municipais - 1937

Urbanas	07
Distritais	09
Rurais	22
Total	38

Fonte: Mato Grosso (1937, p.20).

⁹³ Mensagem do Cap. Manoel Ary da Silva Pires, Interventor federal (MATO GROSSO, 1937, p.18).

Dentre aquelas mantidas pela iniciativa privada, também há as escolas particulares do meio rural. Trata-se daquelas instaladas e mantidas, na sua maioria por fazendeiros e destinadas ao ensino de letras aos seus filhos, parentela e aos poucos filhos de empregados, embora este último aluno fosse normalmente uma exceção. Mas o que merece destaque é esse dado que não havia sido mencionado anteriormente:

Tabela 22 – Escolas particulares - 1937

Urbanas	64
Distritais	06
Rurais	27
Total	97

Fonte: Mato Grosso (1937, p.20).

Os debates educacionais nacionais e o respaldo das políticas do governo central certamente contribuíram para a ampliação do número de escolas no meio rural, bem como para que tal denominação ganhasse visibilidade nas estatísticas.

3.6 A VIII Conferência Nacional de Educação da ABE (1942)

Intelectuais e profissionais da educação, bem como de outros setores e áreas da sociedade brasileira, encontraram na ABE o centro irradiador das discussões nacionais sobre educação. As Conferências organizadas por essa entidade, iniciadas em 1927, centralizavam-se em críticas, reivindicações, propostas e sugestões para o incremento do sistema educacional.

Entre os eventos promovidos pela ABE, pode-se considerar relevante o evento de 1942 para o presente trabalho, pelo destaque dado à educação rural nessa Conferência.

Na década de 1940, as Conferências promovidas pela ABE já haviam consolidado um foro para importantes personalidades do campo intelectual brasileiro. A consciência que emergia das realidades brasileiras e a adesão – em maior ou menor medida – ao projeto estadonovista levaram um grupo de pensadores à produção de ideias sobre educação e ao debate de temas que se estabeleceu então.

A ABE realizou a VIII Conferência da Educação no ano de 1942, em pleno estado de exceção. O evento realizou-se no estado de Goiás, então governado pelo interventor Pedro

Ludovico Teixeira, entre os dias 18 e 28 de junho. O tema do encontro versava sobre “A educação primária fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas do alto sertão”.

A unidade da Federação referida, na época, estava longe de ser uma parte inteiramente integrada no território brasileiro, considerando-se os aspectos culturais, econômicos e políticos, ligados à estrutura política e agrária do Brasil, o isolamento geográfico do estado e a inexistência de um sistema nacional de comunicações, entre outros fatores. A realização do VIII Congresso fez parte dos eventos comemorativos que marcaram a inauguração da cidade de Goiânia, nova capital do Estado, no dia 5 de junho. A nova capital representava um esforço do governo federal para empreender uma política de interiorização, de conquista e colonização expressa pelo conjunto de ações da “Marcha para Oeste”.

O VIII Congresso assumiu caráter emblemático no contexto político-ideológico vivido pelo Brasil naquele momento pela mobilização de intelectuais em sua organização e pelo desenrolar de seus trabalhos, conforme atesta o texto dos Anais.

A inauguração da cidade de Goiânia representava para os políticos e para a intelectualidade momento simbólico, determinante para a consecução da meta oficial de construção da “unidade nacional”. A nova capital representou os mais caros ideais do Estado Novo, como símbolo, marco inicial e ponto de apoio ideológico da política de integração nacional e da construção de um imaginário patriótico em defesa de uma solidariedade “pacífica e harmônica”, do amor à terra brasileira e da valorização das regiões do interior.

Esmero e cuidados redobrados marcaram a organização da VIII Conferência, realizada em pleno vigor do Estado Novo. O evento representou a primeira Conferência de grande porte a ser realizada após cinco anos de vigência do regime e sete anos desde a realização do último encontro da ABE⁹⁴. Getúlio Vargas compareceu à abertura do evento, avalizando sua importância e seus propósitos de concretizar, de diversas formas, ações que colocassem em destaque o interior do país, conforme Prado (2000, p.5) destacou:

A Comissão Executiva do Congresso foi constituída de 28 membros, conforme o regulamento geral do evento e dela faziam parte figuras das mais visíveis no cenário econômico e educacional da época, como foi o caso de Lourenço Filho – antigo lutador pelos princípios da Escola Nova –, Ana Amélia Queiróz, Celso Kelly, Venâncio Filho, Artur Torres Filho, Tomaz Newlands Neto. Três comissões foram constituídas: a Comissão de Honra, composta pelo presidente da República e pelos ministros de Estado; a

⁹⁴ VII Conferência de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1935.

Comissão Patrocinadora Nacional, composta por figuras eminentes das diversas unidades da Federação, como interventores, reitores de universidades e dirigentes de institutos e departamentos da burocracia estatal, ligados ou não à educação, além de personalidades com visibilidade nacional, do porte de Cândido Rondon, Fernando de Azevedo, Lafaiete Cortes, Sud Mennucci, Frota Pessoa, Odilon Braga, Branca Fialho, dentre outros. Havia, ainda, a Comissão Patrocinadora Estadual, de que faziam parte oito elementos oriundos do Estado de Goiás.

O principal objetivo declarado do certame de 1942 era “examinar os problemas da educação primária fundamental” da população brasileira, particularmente aqueles relacionados às zonas rurais, e sugerir diretrizes e soluções. Para tanto, procurou-se garantir a presença de personalidades ilustres vinculadas à área da educação. O evento discutiu, em especial, a educação primária em zonas rurais acentuando o fato de essas regiões serem desprivilegiadas em termos de recursos e de atenção do poder público, comparativamente com os centros urbanos. Prado (2000), em estudo sobre a educação dos anos de 1930 a 1940 e em declarações sobre o programa do evento - publicadas nos Anais do II Congresso Brasileiro de Educação - enfatiza que a:

A Diretoria Central da Associação Brasileira de Educação, reunida na sede da entidade, avenida Rio Branco, n.º 91, 10 andar, aprovou o programa do VIII Congresso Brasileiro de Educação, a realizar-se de 18 a 28 de junho deste ano, em Goiânia, como parte do “batismo cultural” da nova metrópole do Brasil Central. Segundo ficou deliberado o certame terá como tema geral: A Educação Primária fundamental – objetivos e organização nas pequenas cidades e vilas do interior, na zona rural comum, nas zonas rurais de imigração e nas zonas de alto sertão. Os temas especiais serão os seguintes: o provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para o analfabeto em idade não escolar, e o problema da obrigatoriedade; tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento, Remuneração e assistencial; a frequência regular a escola, o problema da deserção escolar, a assistência aos alunos que deixam a escola primária, para escolas de nível mais alto ou para o trabalho; o rendimento do trabalho escolar, o problema das medidas; as “missões culturais”, como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social, as “colônias escolas”, como recurso para a colonização rarefeita ou desajustada. Durante o período da realização do Congresso, serão realizadas cinco sessões plenárias e cinco respondentes aos temas especiais. (PRADO, 2000, p.6).

A VIII Conferência pode ser compreendida como ápice da discussão mais ampla e intensa sobre a educação rural no país. Os eventos congêneres de anos anteriores não teriam dado o enfoque necessário ao tema. Embora discutida pontualmente, apenas, a partir da década de 1940, a educação rural foi alvo de políticas governamentais públicas, como também

de organismos financiadores da educação⁹⁵. Naquela década, uma série de debates ocorreram e propostas foram disseminadas pelo país para alfabetizar as populações do meio rural.

Compreender a escola rural na década de 1940 implicava enfrentar uma questão de enorme complexidade que envolvia instituições localizadas em pequenos povoados constituídos como resultado da presença de imigrantes, nas quais se ensinava no idioma de origem de seus frequentadores, gerando protestos e servindo de justificativa para a defesa da intervenção do poder público, conforme se pode acompanhar no excerto extraído dos Anais do evento:

As cidades e as zonas rurais, nas regiões chamadas de imigração, oferecem, por seu turno, quadros inteiramente diversos. As correntes migratórias, conduzidas sistematicamente para os mesmos pontos do território nacional, determinaram os conhecidos quistos raciais, de origem alemã, japonesa e italiana, de que apresentam tantos exemplos os estados do sul. Algumas cidades nasceram desses contingentes estrangeiros; algumas lavouras como certas indústrias apareceram e desenvolveram-se por iniciativa desses grupos. Êsses grupos trouxeram consigo uma cultura elevada, um estandar de vida alto, técnicas de trabalho e hábitos sociais desenvolvidos. Aqui instalaram suas escolas com prédios confortáveis. Aqui fundaram jornais e fundaram clubes, jornais e escolas em que usavam a língua do país de origem ou do país de seus antepassados. De tudo resultou a formação de sociedades estrangeiras dentro do Brasil, situação que vem sendo energicamente combatidas nos últimos anos. Qual a educação que a escola brasileira deve proporcionar nessas regiões, onde os alunos talvez nem saibam falar a língua portuguesa? (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1942, p.3).

Os conferencistas chegaram a propor pontos gerais para essas escolas localizadas em zonas de imigração, considerando que tais unidades deveriam ser espaços úteis no processo de nacionalização, suprimindo práticas e costumes que não se alinhavam com os propósitos da sociedade de então, como se pode conferir:

a) Todo país, sobretudo os povos novos, devem realizar, pela escola, a nacionalização de seu povo, constituindo esse um dos principais objetivos da escola primária; b) essa nacionalização resultará da formação de uma cultura homogênea para o povo, em qualquer região, seja nas zonas de preponderância de correntes migratórias, seja nas zonas de preponderância

⁹⁵ Como por exemplo, o Fundo Nacional do Ensino Primário – constituído pelo Decreto-Lei nº 4.958, de 1942 (BRASIL, 1942) – e do Convênio Nacional do Ensino Primário. Esse último, ratificado pelo Decreto-Lei nº 5.293/1943 (BRASIL, 1943), assinalava o “compromisso dos Estados signatários de aplicarem, em educação, no ano de 1944, 15% da receita de impostos e os Municípios 10%. Os referidos percentuais deveriam aumentar “em 1% ao ano até atingirem a marca de 20% e 15%, respectivamente, no ano de 1949. Já os recursos que constituiriam o referido Fundo teriam sua fonte “num adicional de 5% sobre as taxas do imposto de consumo de bebidas” que, por sua vez, havia sido criado em 1938.

das populações indígenas primitivas; c) dessa cultura homogênea resultará a unidade moral do povo, fator por excelência da independência política; d) para se atingir a unidade moral de um povo, o meio não será a uniformidade de objetivos, programas e processos, pois essa uniformidade, agindo sobre grupos humanos diferentes, conservará essas diferenças, prejudicando os propósitos de unidade; e) só a variedade de objetivos, programas e processos, em função das peculiaridades de cada região, poderá atingir a unidade moral do povo; h) nas zonas rurais, a escola passa a desempenhar uma função mais ampla, pois são focos de civilização, irradiadores de cultura, em todos os sentidos, e para todas as gerações. Nessas zonas, as escolas devem transformarem-se em centros rurais de educação, onde de conjuguem e donde se irradiem todos os fatores de cultura. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO⁹⁶, 1942, p.4, grifo nosso).

Percebe-se, nos discursos citados, uma mudança de perspectiva ao se tratar da educação rural. No intervalo entre as duas conferências aqui mencionadas, em 1942 não se trata apenas de educar a população que vive fora dos centros urbanos, mas de impedir que esses agrupamentos constituam-se autônomos em relação ao governo. Criados sem apoio estrutural, poderiam também tornar-se impermeáveis à gestão política.

Outro ponto retomado nos discursos da VIII Conferência refere-se à criação dos centros rurais de educação. Lourenço Filho, dez anos antes, na Conferência de 1932, já havia recomendado centros dessa natureza como instituições e polos de instrução do meio rural, as chamadas escolas nacionais. O que certamente ficou no campo das ideias e não no campo das concretizações efetivas dos governos. No rol de apresentações do evento, ainda continuava a mesma série de pontos a serem considerados para a escola rural:

[...] nas zonas de migração, as escolas estrangeiras devem ser substituídas por escolas brasileiras, que apresentem, entretanto, igualdade ou superioridade de instalações materiais, de capacidade e de professores, vencendo no cotejo que facilmente se estabelece entre as antigas estrangeiras e as atuais nacionais. Quando se verificar que os educandos não falam a língua portuguesa, a ação educativa tem que admitir um período de transição, incluindo o ensino da nossa língua para os imigrados, que ainda não haja assimilado a língua do país; nas zonas do alto sertão, as escolas brasileiras devem preservar as populações primitivas e dar sentido de culto nacional às manifestações de arte popular, integrando-se no acervo da cultura comum, do mesmo passo devem procurar integrar nesta cultura os remanescentes das populações indígenas e de seus cruzamentos; ao lado do objetivo de nacionalização, outro fundamental, de ordem econômica, se impõe: o problema do trabalho, considerado na escola elementar como de fundamental interesse, de vez que as escolas profissionais não existem além das capitais de estado e de uma ou outra cidade. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1942, p.4).

⁹⁶ Nos arquivos da ABE a VIII Conferência também é designada de 8º Congresso Brasileiro de Educação.

A questão referente a escolas de imigrantes e para imigrantes tornara-se um ponto debatido e visitado no evento. Não se podem desconsiderar os anos da II Grande Guerra, envolvendo países cujos imigrantes encontravam-se em número expressivo no contexto das escolas rurais brasileiras como: alemães, italianos e japoneses. O processo de imigração não era tão recente, pelo contrário, começara ainda nas últimas décadas do século XIX, quando, por meio de incentivos do governo brasileiro, chegaram os primeiros contingentes humanos e puderam ser empregados como mão de obra na lavoura, mas também como operários da incipiente industrialização brasileira:

A partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural mais visível nas regiões sul e sudeste do Brasil. Parte dos imigrantes italianos, alemães, japoneses e poloneses fixaram-se em áreas rurais, formando núcleos populacionais com características e estrutura fortemente étnico-culturais, o que lhes deu essa maior visibilidade. Imigrantes espanhóis e portugueses, instalando-se mais em zonas urbanas, não deram tanta ênfase à manutenção de características étnico-culturais. O processo escolar étnico foi característico quase que exclusivamente do primeiro grupo. (KREUTZ, 2010, p.347).

A entrada de imigrantes tornara-se intensa em todas as Américas no século XIX, sendo que 24% dos imigrantes tiveram como destino a América do Sul e 68% dirigiram-se para a América anglo-saxônica. No período de 1820 a 1861, 5 milhões de europeus entraram nos EUA e até 1850, menos de 50.000 haviam ingressado no Brasil e, nesse montante, os alemães eram majoritários, formando a primeira corrente migratória no país a partir de 1824 ao se dirigirem para a região de São Leopoldo (RS). No Brasil, os períodos mais intensos de entrada de outros povos ocorreram de forma paulatina nos séculos XIX e XX, nas décadas de: 1850 (117.000); 1880 (527.000); 1900, (649.000); 1910, (766.000); 1920, (846.000). Na década de 1950, cerca de 500.000 imigrantes entraram no país. Ao longo do período, os principais grupos étnicos, provenientes, sobretudo, da Europa e da Ásia foram: italianos, espanhóis, portugueses, japoneses, alemães, russos, austríacos, sírio-libaneses, poloneses e de outras nacionalidades. Mas de todos esses grupos os que mais adquiriram visibilidade foram aqueles que se estabeleceram em comunidades ou núcleos homogêneos, como o caso dos alemães, italianos, poloneses e japoneses (KREUTZ, 2010, p.350).

Motivos diversos fizeram parte do rol de incentivos do Estado brasileiro para a vinda de grupos europeus e asiáticos para o país como, por exemplo, a ocupação geográfica de regiões de baixa densidade demográfica, ou também um aspecto étnico, favorecendo povos com certo biótipo racial, o que contribuiria para o ideal de “branqueamento”:

A imigração também começou a ser vista como forma de garantir a ocupação do espaço geográfico, especialmente na região sul, em constante conflito com os países do Prata. Vários autores apontam também motivos de ordem racial na opção do governo imperial pela imigração. Dava-se preferência à imigração de europeus, que “foram escolhidos a dedo para branquear o país”. As colônias de imigrantes criadas pelo governo imperial careciam de fundamento econômico porque o Nordeste tinha muita mão d obra disponível. O motivo era a crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja raça era distinta dos europeus que tinham colonizado o país. Houve um ideal de branqueamento que se aglutinara no liberalismo político e econômico dos representantes da elite cultural brasileira. Por isso, os núcleos de imigrantes teriam de ser preservados das “contaminações e preconceitos” do ambiente contra o trabalho manual, impedindo-se o estabelecimento de colonos nativos nos núcleos oficiais de imigrantes a não ser em número inexpressivo. (KREUTZ 2010, p.349, grifo do autor).

No meio rural, durante o Império, a orientação quanto à composição dos grupos étnicos de imigração versava sobre a necessidade de evitarem-se grandes agrupamentos homogêneos. Pelo regime republicano, orientava-se para a estruturação de colônias mistas, mas os imigrantes, num esforço de coesão, mantiveram os agrupamentos praticamente em sua maioria com o mesmo tipo étnico:

A partir de 1850 a política imigracionista oscilou, no governo, entre pequena propriedade e mão d obra para o café, de acordo com as composições no poder. A partir da proclamação da República, a colonização passou a ser atribuição dos estados e, em consequência, teve variações regionais. Porém, uma constante na política oficial de colonização foi a de favorecer a imigração européia. E o incentivo oficial para a formação de colônias etnicamente homogêneas favoreceu um conjunto de iniciativas dos imigrantes quanto a uma estrutura comunitária em apoio ao projeto escolar, religioso e sociocultural. (KREUTZ, 2010, p.349-350).

Na verdade, o que mais incomodava aos congressistas do evento de Goiânia, sem dúvida, era a questão do idioma, uma espécie de xenofobia à cultura estrangeira que poderia ser um grave entrave à ideologia nacionalista tão em voga. O posicionamento dos intelectuais, durante o debate dos temas, por si só já revelava como o Estado Novo conseguira cooptar parte das lideranças educacionais do país. Sem dúvida, o evento traduziu, em muitos pontos, a voz do Governo Central, como evidencia o exemplo descrito.

Temia-se que o idioma estrangeiro, utilizado pelos imigrantes e seus descendentes no país, pudesse tornar-se um grave entrave à unidade nacional. Mas há aí grande paradoxo. Medidas governamentais foram incentivadoras dessa prática, uma vez que olhava com bons olhos a homogeneidade de tais agrupamentos. Mas o cenário era bem outro. Em plenos anos

de 1930 e 1940, o contexto mundial encontrava-se belicoso e grave. Grupos étnicos, antes tolerados e incentivados, no período da Grande Guerra eram vigiados sempre sob a suspeita de estarem colaborando com forças ocultas, ou, quem sabe, contribuindo para solapar a presença brasileira na guerra. Pode parecer exagero, mas os próprios japoneses e descendentes foram, no país, confinados em campos e locais de isolamento, não apenas em Mato Grosso, como também no interior de São Paulo e Pará.

Dentre a gama de nacionalidades presentes no processo imigratório, especialmente, alemães, italianos, japoneses e poloneses foram os grupos que se preocuparam sobremaneira com o fator de preservação cultural de suas origens. Nesse sentido, a religiosidade, o idioma e a escola foram instrumentos e meios de favorecer tal identidade, particularmente nas áreas rurais onde se encontravam. Para estudiosos, a chamada escola étnica perdurou no período de 1820 a 1939, encerrada por força de legislação maior. A preocupação de escolarizar filhos e dependentes era comum ao imigrante em sua pátria de origem, cujo sistema educacional encontrava-se consideravelmente organizado, ofertando a possibilidade de ensino público à população, daí ser compreensível que os imigrantes buscassem pelos serviços educacionais no Brasil:

Parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar sem seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola, porém, não encontrando escolas públicas nem muitas perspectivas para serem atendidos seu pleito, os imigrantes puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias. No Japão, na Alemanha, e em parte na Itália e na Polônia, a rede escolar pública estava bastante difundida por ocasião da imigração. A organização de escolas técnicas deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes. (KREUTZ, 2010, p.348).

A questão, porém, proposta transparece nos pronunciamentos e teses da VIII Conferência é justamente a do nacionalismo. Tanto que o não uso do vernáculo em escolas de colônias e agrupamentos de imigrantes é duramente repreendida e vista como um obstáculo, um inconveniente a ser suprimido. Segundo Kreutz (2010), as imigrações para o Brasil deram-se no momento histórico de formação da nacionalidade, que, imbricada com a tendência de afirmação da unidade, buscava um coletivo universalizado como povo e nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais:

O nacionalismo desencadeava um movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica. Apoiava-se na expansão de um sistema escolar igualitário, com a função de difundir uma

cultura uniforme. Inventava culturas amplamente desprovidas de toda base étnica, com a finalidade de unificar o imaginário das nações. Por isso, segundo Hobsbawm, institucionalizava-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identidade básica para a nacionalidade. Tentava-se assegurar a lealdade dos cidadãos difundindo e legitimando uma concepção de mundo semelhante, imposta pelo Estado e transmitida especialmente pelo sistema escolar. A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos. (KREUTZ, 2010, p.351).

Ao se promover a escolarização, tornar-se-ia, conseqüentemente, a língua nacional de uso obrigatório, desencorajando-se o uso de dialetos, como expressões regionais. Nessa concepção, a escola passaria a exercer a função monocultural, tratando as diferenças culturais como algo a ser superado.

A presença de escolas nos agrupamentos étnicos deve-se basicamente a dois fatores: o primeiro, à questão do sistema escolar brasileiro nos séculos XIX e início do XX ser altamente deficitário comparando-o com os países de origem dos imigrantes, para tanto basta lembrar a percentagem de 80% de analfabetos em 1890, no país; o segundo, diz respeito à forma como se estabeleceu parte desse contingente de imigrantes (italianos, alemães, japoneses), normalmente em colônias isoladas como as do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, entre outros estados. Distantes dos centros urbanos, esses núcleos populacionais poucos contatos mantiveram com as populações locais, implantando por si só ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, marcadamente com características de suas nações de origem:

Para a organização física dos núcleos de imigrantes tinha-se como princípio que determinado número de imigrantes (entre 80 a 100 famílias) pudesse organizar-se em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar, devendo ter as condições básicas para a integração entre os moradores. Essa estrutura física foi a base sem a qual não teria sido possível a rede de organizações socioculturais e religiosas a animar toda a dinâmica de vida comunitária. As iniciativas quanto ao processo escolar dos imigrantes foram estimuladas inicialmente por diversos estados pelo fato não terem condições para oferecer escolas públicas. (KREUTZ, 2010, p.354).

As escolas étnicas encontravam-se presentes, como já se afirmou anteriormente, nos séculos XIX e quatro décadas do XX, toleradas, incentivadas e apoiadas pelos governos regionais, uma vez que lhes faltavam, provavelmente, recursos para suprir exigências e necessidades de escolarização desses contingentes. Não se deve, entretanto, pensar que a

convivência foi de todo pacífica. Ao longo dos anos de 1930, debates suscitados, pondo em questão o uso do segundo idioma em tais escolas ou, como em alguns casos, quando o vernáculo não era utilizado, a exemplo do alemão plenamente presente nas escolas das associações comunitária do Sul, como se depreende do comentário:

Nos estados com o processo escolar de imigrantes mais concentrado em área rural, o número de escolas étnicas ainda foi aumentando até os primeiros anos da década de 1930. Começava já um processo de nacionalização preventiva, abrindo-se escolas públicas perto das étnicas, porém sem impedir as iniciativas dos imigrantes. A partir de 1930, numa tendência política crescentemente nacionalista, as escolas étnicas já foram vistas com restrição. E em 1938-1939, momento de nacionalização compulsória, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização. (KREUTZ, 2010, p.354).

Antes incentivadas, apoiadas e aceitas no regime imperial e na Primeira República, as escolas étnicas passaram, no governo Vargas, a serem consideradas como entraves, obstáculos ao amplo projeto nacionalista em fase de implantação e consolidação.

Nas escolas étnicas, porém, houve diferenciações e variantes. Três eram as suas especificidades, podendo ser comunitárias, particulares ou a cargo de congregação ou ordem religiosa. Diferenças também constatadas quando eram escolas urbanas ou rurais (majoritárias), ou de regiões ou estados distintos “com exceção do caso de São Paulo, a grande maioria das escolas étnicas foi de núcleos rurais”. A extensão e a quantidade dessas escolas foram bastante consideráveis. Em 1939, dados levantados a respeito de escolas dessa natureza no país apontaram que havia 1.759 escolas alemãs, 396 de italianos (em 1913) e 167 (década de 1930), 349 polonesas e 178 de japonesas (KREUTZ, 2010, p.355).

O cenário brasileiro dos anos de 1930 e 1940 foi decisivo no recrudescimento da criação e da manutenção de tais escolas. Fatores internos e externos afetaram sobremaneira sua existência, particularmente do ponto de vista legal, em razão de medidas no âmbito da legislação, tomadas em alguns estados, mas, sobretudo, pelo governo central, impondo limites ao uso de idioma estrangeiro, de materiais, símbolos etc. No estado de São Paulo, por exemplo, a partir da década de 1930, por meio do Departamento de Educação, tornou-se obrigatório o registro de escolas japonesas como Escola Mista Rural, facultando o uso do idioma japonês apenas como um componente extra-curricular. Dispersas pelo interior paulista, as escolas étnicas encontravam-se presentes onde houvesse colônias de imigrantes:

Silvio da Costa Neves, delegado de ensino de Lins, ressaltava em 1936 a presença de grande número de japoneses na região: “Só em 1936, dizem as

estatísticas, entraram em Araçatuba 1.338 japoneses e em Lins 234”. Estabelecidos nos bairros, os japoneses abriam escolas para seus filhos: “constróem logo um prédio para a escola, quase sempre de madeira, amplo e com muitas janelas. Dão-lhe mobiliário tosco, lousa e algum material”. Quando essas famílias de japoneses não conseguiam um professor público eles contratavam um particular, e adotavam o ensino em língua japonesa. Em 58 desses estabelecimentos existentes na região em 1936, o ensino de língua vernácula estava entregue a professores particulares. (SOUZA, R. F., 2009, p.135).

Na vigência da Primeira Guerra, entretanto, o governo brasileiro impôs restrições às escolas de imigração, coibindo o uso de idiomas que não fosse o português e fechando temporariamente a imprensa de grupos étnicos. Nos anos posteriores, já no governo Vargas, medidas paulatinas foram sendo implantadas:

O final da década de 30, em contexto de acentuado nacionalismo e de conflitos internacionais, registra também o final das escolas de imigrantes. O governo, em nível federal e estadual, após ter encorajado e depois tolerado a iniciativa dos imigrantes em relação ao processo escolar, realçando que mantinham com esforço próprio o que na verdade era dever do Estado, começou a interferir com legislação coibitiva. Com o Decreto 406 de maio de 1938, ordenou que todo o material usando na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-lhe homenagens. (KREUTZ, 2010, p.365).

O governo central, dando sequência a mecanismos legais, estabeleceu o Decreto nº. 1545, de 25 de agosto de 1939 (BRASIL, 1939), no qual transparecia claramente o viés nacionalista do que prescreveu. No documento em questão, instruíam-se os secretários estaduais de educação, na criação, construção e manutenção de escolas públicas em áreas de colonização estrangeira, a estimularem o patriotismo dos estudantes, a fiscalizarem o ensino de línguas estrangeiras, a intensificarem o ensino de história e geografia do Brasil; proibiu-se a direção de tais escolas por estrangeiros e o uso de outro idioma que não o vernáculo em reuniões ou assembléias públicas. O governo estabeleceu, ainda, que a educação física nessas escolas ficaria a cargo de um oficial ou sargento das Forças Armadas, indicado pelo comandante militar da região. Não é por acaso que o ensino foi clamado a exercer coautoria de preceitos nacionalistas, inculcando, nas escolas, valores e normas:

Outro aspecto a partir do qual podemos examinar a relação entre educação e constituição de nacionalidade diz respeito à nacionalização do ensino entendida historicamente em dois sentidos: como o conteúdo nacional da educação brasileira e como assimilação do estrangeiro. No primeiro sentido, caberia destacar a defesa da homogeneização, padronização e uniformização da educação no país, dando-se ênfase ao caráter nacional na orientação dos programas. Em relação à assimilação dos estrangeiros, vale lembrar as iniciativas dos poderes públicos, em nível estadual e nacional, de controle sobre as escolas estrangeiras mediante a exigência de inspeção, contratação de professores brasileiros, ensino ministrado em língua portuguesa e inclusão obrigatória no currículo de matérias como português, história e geografia, com ênfase na realidade nacional. Alguns episódios revelam a violência dessa política de nacionalização do ensino, como o fechamento das escolas estrangeiras no estado de São Paulo e no sul do país por volta da Primeira Guerra Mundial, e a truculência da política de nacionalização levada a cabo durante o Estado Novo. (SOUZA, R. F., 2009, p.265).

Outra medida de natureza coercitiva ocorreu por meio do Decreto nº. 1.006, de 10 de dezembro de 1939, ao estabelecer que o Ministério da Educação passaria a supervisionar todos os livros usados na rede de ensino elementar e de segundo grau. Na década de 1940, duas outras iniciativas fizeram parte das medidas legais: o Decreto nº. 2.072, de 08 de março de 1940, criou a Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória em todas as escolas para os jovens de 11 a 18 anos, que deveriam sujeitar-se à educação física, como importante mecanismo na uniformização de diferenças étnicas por meio da prática de exercícios em comum, e o Decreto nº. 3.580, de 03 de setembro de 1941, proibiu a importação de livros-texto em língua estrangeira para ser utilizado no ensino elementar, bem como a impressão desses livros em território nacional. (KREUTZ, 2010).

Nas comunidades étnicas e suas escolas, já se fazia notar um desejo de maior aproximação e inserção no meio onde se localizavam. O domínio do vernáculo (português) era crescente, uma vez que o idioma era considerado imprescindível à sequência dos estudos de crianças e jovens, como também ao acesso à atividade profissional. Dessa forma, os imigrantes aderiram aos poucos à escola pública. Por outro lado, os isolamentos físicos, geográficos tendiam a serem superados pela existência de novos meios de comunicação e de transporte. As medidas de nacionalização compulsória perpetradas pelo Estado coincidiram com um processo de transformação, iniciado anteriormente nas comunidades étnicas.

Retomando a Conferência de Goiânia, em 1942, não foi por acaso que as escolas de “migração” tenham sido mencionadas no evento. Embora escolas étnicas já se encontrassem com menos vigor, os debatedores e expositores fizeram questão de enfatizá-las como fator a ser superado nas comunidades de estrangeiros.

Para conferencistas, expositores e lideranças, presentes na Conferência, escola rural era aquela instalada nos mais diferentes ambientes, como os seringais amazônicos, cafezais paulistas, várzeas pastoris, no litoral, nos campos. Para os congressistas, as escolas rurais teriam que atender às necessidades econômicas da agricultura, da pecuária, da pesca, de atividades extrativas ou de modestas indústrias fabris. Os debates, as teses e as proposições acerca do tema da VIII Conferência evidenciavam uma concepção de escola rural muito diferente da escola urbana: ambiente físico específico, professores especialmente formados, atividades e currículo peculiares, como se comprova:

O papel da escola numa cidade difere, essencialmente, do seu papel na zona rural. Basta realçar um aspecto: na cidade, a escola é um dos muitos agentes culturais; uma das várias instituições educativas. Cabe-lhe, pois, não só dar educação, como coordenar a ação educativa das demais instituições. Dará menos, porque conta com a cooperação dos outros agentes. Não se circunscreve apenas ao que proporciona dentro de seus muros: estende sua observação e leva sua coordenação aonde quer que existam atividades culturais. Na zona rural, muitas vezes, a escola é, no gênero, a única instituição existente. Nem jornal, em certos lugares. A escola ali é tudo. Não tem o que coordenar. Não tem cooperadores. Terá apenas que dar muitíssimo mais, dar tudo ao seu alcance. Ela passa a desempenhar o papel do único foco de civilização da região, não só para crianças, mas para todas as regiões; não só a tarefa escolar mínima, mas tudo quanto os seus recursos competem. Ela passa de escola: ela é um centro de irradiação. O professor não é apenas um mestre: é um líder, com influência sobre toda a comunidade. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1942, p.2).

Como rotina de trabalho, os congressistas concluíam os trabalhos temáticos apresentando propostas para sanar problemas e dificuldades detectadas. Na época, Sud Menucci, já bastante conhecido no meio educacional, especialmente por causa de sua atuação na educação paulista e também na idealização das Escolas Normais Regionais (Rurais) apresentou, na condição de relator, estudo sobre escola rural, uma espécie de levantamento ou panorama geral:

O texto apresentado pelo relator, “O professor primário das zonas rurais: formação, aproveitamento, remuneração e assistência”, é um trabalho extenso e detalhado, no qual relata a situação das escolas rurais do país e reivindica, ao governo federal, a instalação de escolas normais rurais nas diferentes regiões do país. Como sabemos, os festejos em Goiás contaram com a participação de Getúlio e sinalizaram uma arrancada estadonovista, destinada a ocupar os vastos territórios, arrancada que fez por reavivar o poderoso mito do bandeirantismo paulista. (MONARCHA, 2007, p.35).

Propostas, projetos, ideias foram constantes nos discursos dos congressistas durante as Conferências. Dificilmente, porém, analisavam-se questões referentes aos investimentos financeiros, sempre muito exíguos.

Outra novidade, durante o evento de 1942, foi a proposta da criação das Missões Culturais⁹⁷ para o meio rural do Brasil, projeto original do México que “[...] visava prioritariamente à recuperação econômica do meio rural através de integração social, tendo como ponto de partida a cultura e como meio a educação” (HEES, 2000, p.116). Tal iniciativa traduzia um esforço governamental de incluir segmentos da sociedade mexicana, tradicionalmente marginalizados sociais. No país de origem, as Missões foram uma alternativa para a escolarização do meio rural, em especial, das etnias indígenas, com ampla implantação desde o início do século XX.

O conhecimento do sucesso dessa experiência mexicana fez participantes da Conferência de 1942 proporem uma experiência de natureza semelhante para as distintas esferas de governo do país. Daí a ênfase dada ao compromisso da escola primária, ao afirmarem os congressistas que a essa instituição não competia tão somente alfabetizar, mas muito mais do que isso: era preciso ir além das fronteiras, atingindo sua “missão educadora e civilizatória”, ao chegar aos lares dos alunos e ao meio social desses alunos. Irradiar conhecimento e cultura era precioso e urgente:

O problema da educação rural no Brasil não é questão somente de alfabetizar, como se vinha fazendo até bem pouco tempo. É necessário fazer conhecer à população rural que são possíveis em seu meio novas e melhores condições de vida. Para isso é preciso que nas escolas rurais haja bons professores, devidamente preparados, que tenham entusiasmo por sua profissão e que possam influir no meio social. Mas não é só. Esses professores devem ser orientados, dispor de material apropriado para o ensino, segundo os métodos mais modernos e ser ouvidos pelos centros de administração. A escola da roça deve de fato ser profundamente socializadora, “precisa ter projeção para além de seus muros; precisa penetrar nos lares, imiscuir-se no meio social, interessar aos pais, atraí-los, catequizá-los, fazendo deles os seus melhores colaboradores”. Mas o professor inteiramente isolado, não poderá ao mesmo cuidar do ensino escolar e da educação do adulto. Deverá ser auxiliado. E esse auxílio poderia ser dado pelas “missões culturais.” (BARROS, D., 1942, p.1, grifo do autor).

⁹⁷ Alguns conferencistas chegaram a propor a designação de Missões Educacionais (dentre eles, a profa. Juracy Silveira), mas ao que parece, dado a maior abrangência, optou-se por serem designadas de Missões Culturais. Entretanto, há que se considerar que a proposta assemelha-se, em partes, à atividade desenvolvida no seio da Igreja Católica no país (nas décadas de 1940, 1950, 1960), denominada de “Missões”, quando padres e religiosos em suas andanças pelo interior desenvolviam espécie de maratona religiosa de conversão e animação doutrinária, realizando batizados, casamentos e outras atividades para comunidades isoladas e que normalmente não podiam contar com a assistência contínua de um sacerdote.

Durante as Conferências, detalharam-se a função e a composição de tais Missões: teriam em suas fileiras não somente professores e inspetores, mas outros profissionais como os da saúde: médicos e enfermeiras; técnicos: em agricultura, veterinária e de pequenas indústrias; artista: literato, pintor, músico etc. Assim, as Missões teriam um caráter itinerante, realizando excursões pelas diversas regiões de cada estado, prestando formação, informação e assistência, em suma, levando progresso aos ambientes rurais isolados. Tais profissionais realizaram trabalho intenso durante suas estadas pelo interior. Professores e inspetores das Missões repassaram aos das escolas primárias rurais –na sua grande maioria, leigos- novos métodos, materiais e informações eficazes ao ensino e à aprendizagem. Médicos e enfermeiros visitaram, além de escolas, os lares dos alunos daquela região, verificando condições sanitárias, higiênicas e de saúde das crianças, jovens e adultos, além de verificar a existência de moléstias e patologias, encaminhando os portadores, quando fosse o caso, para hospitais e outras instituições. Por outro lado, pais e mães seriam orientados sobre alimentação mais adequada, bem como acerca de aprimoramento na elaboração dos alimentos, das condições de moradia, da roupas etc. Traçariam, enfim, medidas profiláticas tendo em vista a saúde dos moradores locais. Técnicos e agrônomos dariam sua contribuição ao analisar plantações e criações de animais, aconselhando, propondo mudanças e alternativas mais viáveis à região, como também dando noções sobre patologia vegetal, horticultura. Outros aspectos eram contemplados na visão dos congressistas:

Palestras sôbre figuras importantes, sobre fatos históricos e sobre obras brasileiras contribuiriam para a educação cívica, fazendo com que esses grupos isolados de brasileiros viessem a ter conhecimento do país a que pertencem. Para um meio social de nível baixo de cultura as conferências só seriam proveitosas si usada uma linguagem simples, atraente e acessível à mentalidade do auditório. (BARROS, D., 1942, p.1).

Sem dúvida, a chegada das Missões teve a conotação de uma grande festa, espécie de apoteose. Algo como a vinda do progresso e da renovação da cidade para o campo, trazendo o que melhor havia em tais centros urbanos. Para tanto, antes da chegada da Missão ao local ou região, todas as autoridades deveriam ser notificadas e ficarem cientes da chegada do grupo, dando uma grande acolhida, envolvendo a população em todas as atividades, como conferências, palestras, exames, cursos:

Antes de ser fixada a partida das missões culturais, deveriam ser remetidas circulares às autoridades municipais e distritais com instruções para que

fosse anunciada a chegada dos visitantes, como explicações sobre as vantagens que teria o lugar com tais visitas. A escola tomaria parte ativa nessa propaganda por intermédio dos alunos, que levariam aos seus lares a notícia da próxima visita, transmitindo as informações recebidas do professor. A escola poderia organizar festas ou reuniões durante a permanência da “missão”, apresentando números de ginásticas, recitativos, músicas pelos alunos e mesmo por elementos estranhos à escola que quisessem tomar parte. (BARROS, D., 1942, p.1).

Defendeu-se nas Conferências a participação de artistas ou literatos nos quadros das Missões e a esses representantes caberia a parte cultural do evento ou excursão. Dentre as atividades culturais, deveria constar o “uso do cinema como meio educativo”. Dessa forma, haveria, nos grupos, aparelhos de projeção para se exibirem filmes educativos não só para os alunos, mas para todos os habitantes do lugar:

O prof. Venâncio Filho que estuda “o cinema nas missões culturais”, servindo-se de Fernando de Azevedo, resume a finalidade das missões culturais no “duplo propósito de levar assistência técnica aos mestres e de fazer participar as populações rurais nos bens espirituais da cidade”. Afirmo o autor ser o cinema o mais poderoso veículo para essa realização: “arte democrática, possui todos os recursos emocionais para atender aquele objetivo”. Considerando o cinema a arte democrática por excelência, acha o autor que o papel dele nas missões culturais “pode e deve ser não só acessório, mas principal e até o eixo de rotação em torno do qual gire o sistema. (BARROS, D., 1942, p.1).

Propôs-se também que os artistas e literatos realizassem filmagens de exemplos do “folk-lore” regional, como danças, músicas, compondo, posteriormente, discos, criando, assim, rico acervo da cultura do país. Ainda no rol de tais iniciativas recomendava-se a distribuição: de livros didáticos, obras de divulgação, aparelhos de cinema, filmes e aparelhos de gravação de sons, como também de medicamentos e material para pequena cirurgia, de utensílios de cozinha e de folhetos de receitas e de outros assuntos domésticos.

Ao final das Missões, deveriam ser elaborados amplos e fartos relatórios com diagnósticos completos sobre os costumes, hábitos, cultura entre outros aspectos e dados quantitativos que pudessem compor estatísticas. Com tantas informações, certamente, ter-se-ia um quadro mais fiel e próximo da realidade rural do país, e tal possibilidade não escapava à mentalidade dos conferencistas:

Todas as observações feitas viriam mostrar de que maneira as populações rurais poderiam ser beneficiadas, como deveriam ser introduzidos os progressos da civilização para elevar o padrão de vida do interior do Brasil,

não precisando o homem de abandonar as suas terras pela cidade. (BARROS, D., 1942, p.1).

Como parte das propostas das Conferências quase nunca saíram do campo das intenções, do discurso, as Missões Culturais também não chegaram a ser implementadas. Os estudos de Hees (2000) apontam que, no estado do Rio de Janeiro, foram realizadas três Missões Culturais no governo do interventor Ernani do Amaral Peixoto (1937-1945), e as primeiras a serem desenvolvidas no país, conforme entusiasticamente descreveu o Diretor do Departamento de Educação em 1945:

A idéia das Missões partiu do chefe do governo que tomara conhecimento do êxito de experiências realizadas no México, na Espanha e em Cuba. Conhecedor das agruras do interior fluminense, Amara Peixoto reuniu um grupo de técnicos capazes de desenvolver o plano que pretendia ser executado. Feitas as adaptações necessárias, as Missões, verdadeiras “escolas volantes” percorreram onze (11) municípios fluminenses, a sua maioria pertencentes à região litorânea. Devido à objetividade da proposta, da viabilidade e dos resultados obtidos, serviram elas de parâmetros para outras tantas realizações em todo o Brasil. (HEES, 2000, p.122, grifo do autor).

As Missões, com o objetivo de atingir o interior dos estados, visavam, certamente, aos segmentos da base social presentes no campo: o lavrador, o pescador etc. A prática, no interior das Missões, era reunir moradores em praças, escolas ou qualquer outro local apropriado e disponível, congregando a população às atividades recreativas e de diversão, tais como: cinema, rádio, cartazes, folhetos, hinos, práticas de jogos e demonstrações. Não foi por acaso que se pensou nesse conjunto de recomendações, em cujo cerne encontrava-se um rol de práticas simbólicas, porém ideológicas:

Atividades como orfeão infantil, o grupo de escoteiros, o hasteamento da bandeira, o culto ao pavilhão nacional, as festas e comemorações cívicas, os desfiles, as sessões literárias, a instituição do altar da pátria, os grêmios cívicos e desportivos, entre tantas outras, contribuíram para disseminar idéias, sentimentos, saberes e valores imprescindíveis para a constituição da nacionalidade: a aprendizagem da língua, o respeito aos símbolos nacionais, o sentimento de patriotismo, a legitimação do imaginário sociopolítico, o cultivo da memória nacional. (SOUZA, R. F., 2009, p. 265-266).

Nas iniciativas das Missões, a questão não se reduzia à instrução, mas considerava o meio pobre e pouco qualificado culturalmente das regiões a serem visitadas, a ponto de se

propor que essa experiência levasse da cidade para o campo todas as saborosas conquistas da sociedade.

Recomendou-se também, como compromisso das Missões, a inspeção médica nas instituições escolares, a qual teria inúmeras atribuições, que iriam desde a verificação das condições gerais dos prédios, como tamanho de salas, capacidade de alunos, ventilação, luz, disposição das carteiras, abastecimento de água, até o acompanhamento da saúde dos alunos: existência de patologias; condições de higiene e sanitárias; casos de suspensão das atividades escolares (no caso de moléstias contagiosas), como informa M. Carvalho (1998). A saúde dos alunos - no entender do conferencista - interferia na aprendizagem, citando:

Não se pode educar sem sanear, corrigir, robustecer as massas humanas. Que podem aprender crianças desnutridas, anêmicas, opiladas, impaludadas ou caquéticas? A capacidade de um escolar em más condições físicas é mínima. A do cidadão, mar tarde, é nula... É preciso educar em todos os sentidos 'física, mental e moralmente. Três medidas são de alcance excepcional desse sentido: a) educação física integral dos alunos, isto, é, ótima alimentação, vida ao ar livre, ensino de higiene, ginástica, a prática diária de 3 banhos de ar, de sol e de água etc.; b) exame médico sistemático dos alunos e tratamento dos alunos pobres, que estejam doentes; c) instrução, combate ao analfabetismo. (CARDOSO, F., 1942, p.4).

Reconhecendo as dificuldades financeiras das populações rurais, propõe-se também, como objetivo das Missões, a assistência dentária, na qualidade de medida auxiliar da assistência médica, desenvolvida por meio de “enfermeiras visitadoras” estando periodicamente nas escolas e nos lares.

Era crítica, também, a situação física dos prédios onde se localizavam as escolas rurais. A grande maioria, em condições inadequadas, contribuindo ainda mais para a existência de ambiente pouco acolhedor, favorecendo as ausências e faltas dos alunos, agravadas pela necessidade de crianças e jovens colaborarem nas atividades dos lares e da lida da terra. Sem falar nas distâncias entre a escola e as sedes de fazendas, povoados, distritos. Aliás, como apontamos na Seção I ao comentarmos acerca do alunado da escola de Lagunita, em 1916, já era de difícil solução. Em face dessa realidade, a obrigatoriedade de frequência era uma imposição difícil de ser atendida dada a situação de isolamento que impedia até mesmo a chegada de um professor com formação adequada para lecionar nas escolas rurais:

O afastamento de centros urbanos, em que se encontram centenas de escolas, a falta de meios de transporte, a dificuldade de vida confortável e a pequena remuneração que percebem os educadores, dão lugar a que os professores diplomados da Capital não queiram deixar a cidade, sendo, assim, as

referidas escolas providas por professores leigos, que não dispõem da habilitação suficiente para o desempenho do cargo, de acordo com as exigências regionais. Nas zonas sertanejas, os meios de transporte são ainda deficientes, por falta de ferrovias e rodovias. As poucas estradas que existem, ligam, apenas, os núcleos mais populosos, ficando as populações rarefeitas privadas desse benefício. (CARDOSO, F., 1942, p.4).

Como solução para esse elenco de dificuldades, pensou-se na criação de instituições próprias e destinadas ao acolhimento de crianças e jovens, não só daqueles que tivessem famílias, como também dos órfãos, desvalidos em sistema de internato. Desde o século XIX, em várias localidades do país, houve intensos debates sobre a implantação de uma rede de instituições públicas e particulares de educação, assistência, abrigo dos indivíduos. Projetos e iniciativas distintas trouxeram à baila discussões sobre a pertinência, ou não, de intervenção pedagógica envolvendo crianças, adultos, pobres, negros, índios e mulheres num momento em que a forma escolar de educação ainda não tinha se afirmado na sociedade. Nesse movimento de debates e iniciativas concretas promovido pelas Conferências, possibilitado pela emergência de dispositivos disciplinares oficiais de normalização dos indivíduos e suas condutas, descortinavam-se as interrelações entre os processos de estruturação do Estado e a constituição da instrução primária como direito e dever de cidadania, numa sociedade hierárquica, desigual (GONDRA; SCHUELER, 2008). Acreditava-se que seria medida extremamente humanitária e útil, propor instituições para acolhimento que, localizadas nas cidades, deveriam ser distintas para os sexos, ou seja, as destinadas a meninos e outras a meninas:

A fundação de internatos para azilo dos menores de ambos os sexos, por falta dos meios de subsistência, vivem privados dos benefícios da educação, é uma medida de grande alcance social e humanitário que se impõe aos poderes públicos e demanda a iniciativa particular. Seria louvável que na sede de cada município se fundassem dois desses estabelecimentos... Neles seriam internados os menores, reconhecidamente desvalidos ou entregues a vadiagem, ou ociosidade, em consequência do indiferentismo ou ignorância dos pais, sendo êstes obrigados, no caso de possuírem recursos, às despesas com a manutenção dos filhos. (CARDOSO, F., 1942, p.4).

Em tese, apresentada na Conferência, a professora Maria Rosa Grisi, ex-professora primária rural, residente na época, na cidade de Leme (SP), comentou sua experiência. Seu pronunciamento, um claro diagnóstico da situação, difere, talvez pela forma ácida de seu conteúdo, de falas, teses e documentos exarados até aquela data (1942), embora o raciocínio da professora transpareça enviesado, quase rancoroso. Para tanto, realizou abordagem e

diagnóstico ao traçar um perfil acerca das medidas, dos programas e da legislação para a escola do meio rural. Para a educadora referida, até mesmo o legislador ao agir, tinha como modelo a escola urbana, criando códigos únicos para essas duas realidades, a urbana e rural, sendo que a última muito mais sacrificada, daí ter-se cunhado a expressão “Pedagogos das cidades, quando não apenas da Capital”. A respeito dos professores formados nos centros urbanos, a ex-professora de escola rural citada, destacou a diferença marcante entre as duas culturas. Tal discrepância, segundo seu ponto de vista, causava estranhamentos na prática escolar e no relacionamento entre professor e alunos:

Os professores que são enviados para as escolas rurais não estão preparados para ela. São rapazes e moças, crescidos na cidade, formados nas escolas das cidades, modelados por feitio, gostos, costumes, aspirações características da cidade e que vão para a roça sem entendê-la, desgostosos, desintegrados... A cultura que consigo levam e pretendem comunicar é estranha ao meio... É de ver a contradição espessa entre o que sabem os alunos e o que sabe o mestre; entre aquele saber de que os pequenos escolares rurais necessitam e o que lhes oferta o professor adventício e como, entre um e outro, se realiza uma reação característica da lei de repulsão embora suavizada pela “urbanidade” do professor e pela timidez dos alunos. (GRISI, 1942, p.3).

Na sequência de sua exposição, Grisi apontou a falta de diagnóstico real e autêntico no que diz respeito à realidade e ao cotidiano dos professores dessas escolas, indiciando, assim, que lideranças e administradores estariam dando mostras em desconhecer boa parte dos problemas reais enfrentados por todos os professores. Mas apesar disso, comentou que, em diálogos informais, é comum a denúncia:

Todos se queixam do desamparo... Formaram-se na cidade, fizeram sua prática pedagógica em escolas da cidade e, quando se viram, pela primeira vez, no campo, grande foi a sua sensação de desajustamento e inadaptabilidade e imenso o esforço para compreenderem o meio rural e a ele conformar-se. Adaptação mal iniciada e logo interrompida porque os meios oficiais de aferir o rendimento de seu trabalho educativo são os mesmos empregados para aferir o rendimento das escolas citadinas. (GRISI, 1942, p.4).

Grisi conclui, pelo exposto, que o problema estaria nos critérios e moldes, únicos para professores, urbanos e rurais e, por isso, questiona o que adiantaria ao professor trabalhar com técnicas e procedimentos específicos, como apicultura, sericultura, se tais conteúdos e conhecimentos não eram observados na avaliação, mas apenas constituíam tópicos dos programas de ensino. O tema das escolas normais rurais volta à tona e apontou-se uma vez mais a necessidade dessas escolas citadas. Mas antes dessa constatação de Grisi, outro

conferencista propôs certa aproximação entre a cidade e o meio rural, por meio do programa do curso Normal, como:

Porque não se instituem nas escolas normais cadeiras de especialização destinadas aos professores que desejem consagrar-se ao magistério rural? Aprende-se a fazer, fazendo, dizemos todos. Entretanto, o professor da roça, que deverá ser um guia dos que vão aprender, ele mesmo não sabe fazer porque não aprendeu fazendo. Será um guia impreciso, inseguro, porque não fez, nem viu fazer. Pois isso é que deverá ser o escopo de um programa, de aprendizagem do mister, nas escolas normais, afim de que os candidatos ao magistério primário, máxime o rural, levem para as escolas que lhe viérem a ser confiadas não méramente noções de pedagogia e didática, mas o hábito, ainda que incipiente, de fazer o que lá deverão fazer. (GUELLI, 1942, p.2).

O início da carreira docente em escolas rurais viria a ser uma norma quase geral em todos os estados do país, uma medida, diga-se rigorosa, visando a sanar os quadros vagos dessas unidades escolares. A autora confirmou que esse era o caso do estado de São Paulo, então, se esse era o destino que cabia aos professores, nada mais justo, de que esses profissionais tivessem, em seus cursos, uma iniciação prático-teórica sobre a educação rural, o seu “noviciado”. Moços e moças cursariam o magistério e, posteriormente ao concurso ou nomeação pelo estado, seriam enviados para a docência em escolas rurais, normalmente distantes dos grandes centros, como previu a professora referida: o professor “tomará um trem que o conduzirá a 5, 10, 15 horas de viagem para uma longínqua escola, perdida nos longes sem estradas e sem comunicações”. Em seu diagnóstico:

O diploma, já disse alguém, que o professor normalista recebe com tanta gala e discursos, tem “cheiro de terra”. Equivale a uma “ordem de degredo” para o campo, ordem que se cumprirá no dia em que se apresentar candidato ao ingresso no magistério. Nesse dia, o jovem ou a jovem, estuante de seus 18 anos, com a alma citadina, cheia de esperanças, sonhos, anseios citadinos, dirá adeus à família, aos colegas, à cidade... Ali encontrará populações rurais, crianças mal-nutridas, sem higiene, sem desejos escolares... Ali se achará a braços com os problemas de transporte, de domicílio, de pensão e ainda mais de assistência financeira a seus alunos, aos quais fornecerá de sua escassa bolsa, lapis, cadernos, livros. E então a família que supunha ter feito bastante quando chegara com sacrifícios, a custear o curso da escola para o futuro mestre, vê-se ainda obrigada a enviar ao filho ou filha distante, um suprimento financeiro mensal para que a carreira se realize lá na longínqua “escola isolada”. (GRISI, 1942, p.2, grifo do autor).

São notícias cruas, mas proveniente de uma professora que certamente conhecia muito bem o cenário do qual fez parte por tanto tempo. Em seu depoimento, o que fica em evidência é o problema da formação e, em segundo, o aspecto financeiro envolvendo os vencimentos do

professor, como também a insuficiência de recursos e de materiais necessários ao ensino e à aprendizagem, daí suas considerações:

Deixamos de entrar em pormenores por isso que não queremos ir além daquilo que pertence à nossa experiência real do magistério na roça e porque julgamos e é com certo constrangimento natural de professora que o afirmamos que o segundo problema (financeiro) é mais sério e condiciona todos os outros que possam surgir. (GRISI, 1942, p.6).

Ao concluir seu depoimento, Grizi, num misto de alerta e indignação, menciona que a depreciação dos salários dos professores teve sua contribuição para os resultados obtidos, “trabalho mal pago, trabalho aviltante”, favorecendo o sentido de somenos importância e relevância social do professor da escola rural:

Além do govêrno facilitar os cursos de aperfeiçoamento, que quase sempre se processam nas capitais e por isso proibitivos para os modestos professores de educação rural, poderia também melhorar a sua condição de vida, que é a de um eterno dependente de favores diversos, porquanto, com paga ínfima, vê-se obrigado a aceitar agasalho em casa alheia, pois, sendo algumas escolas inseguras e tendo o professor a sua família residindo fora de sua sede de profissão, nem sempre dispõe de meios para se hospedar no hotel da localidade. (ALBUQUERQUE, 1942, p.4).

A crítica à situação do ensino rural não se reduziu somente aos salários, podem-se deduzir as condições de trabalho do professor, pois é certo que as escolas rurais, como é sabido, não funcionavam em prédios próprios, realidade que somente foi alterada mais tarde. Boa parte dessas escolas tinha todas as suas atividades concentradas numa dependência de sede de fazenda, normalmente um espaço ocioso, como um paiol, galpão, depósito:

Lutando com a falta de tudo, de material e até mesmo de escola, -porque uma simples, escura, mal ventilada e exígua sala de modesta casa de campo não chega a ser um escola- o professor rural é o bandeirante hodierno, incrementado no brasileiro do interior afeição cada vez mais profunda à sua terra; é o artífice de sua transformação para o progresso... Embora não possua em suas escolas, desde o mobiliário que é inadequado, até o material para expediente que é escasso, inclusive sementes para a prática experimental, ferramentas para os pelotões de saúde, etc., O professor não esmorece, ainda que suas justas reclamações não sejam atendidas. (ALBUQUERQUE, 1942, p.5).

Três tendências apuram-se com base na Conferência de Goiânia, no que tange à formação dos professores: uma, defende que os Cursos Normais deveriam ter adequações em seus currículos e programas, aproximando conteúdos daqueles que seriam encontrados na

realidade que os esperaria no campo; outra, a criação e ampliação dos Cursos Normais Rurais⁹⁸, opção vista como a ideal, uma vez que formaria o moço ou moça, inseridos no cenário amplo e complexo das atividades que viriam a desempenhar; e, por fim, uma terceira, cuja defesa volta-se para os cursos de capacitação e aprimoramento, prática, aliás, que já se encontrava em processo, os chamados cursos de férias, em especial, para essa clientela. Tais encontros visavam a suprir dificuldades enfrentadas no dia a dia, bem como repassar métodos, teorias e abordagens mais modernas:

É oportuno lembrar que os professores rurais, espontaneamente e todos os anos, renovam a sua cultura e se especializam em curso de férias, instituídos nos moldes do moderno pensamento pedagógico. Aliás, as vantagens desse procedimento avultam de tal forma que reclama a sua obrigatoriedade em todos os Estados, a nosso ver, com o auxílio dos poderes públicos, que facilitariam, pelo menor, as despesas de transporte a serviço e de estadia. (ALBUQUERQUE, 1942, p.5).

Para a grande maioria dos conferencistas, havia o conceito e a representação de que o mundo rural encontrava-se num intenso atraso, permeado de pobreza e de toda sorte de dificuldades, permanecendo na “[...] rotina e no erro, causando, assim, menos mal a si do que ao seu país, a quem lesa com uma produção diminuta e cheia de impurezas” (TEXEIRA, 1942, p.1). Nacionalizar as populações rurais como forma de garantir sua integração à nação e colocá-las como forte alavanca social, por meio de incremento da produção rural, era o caminho apontado. Para a autora, notava-se o fato da migração do campo, causada pelo “desamor ao campo” e por fatores econômicos:

Em luta constante contra o meio, levadas pelo interesse econômico, atraídas pelas mais belas perspectivas de proventos materiais, as populações rurais abandonam a terra onde nasceram e partem em busca do bem estar e do conforto com que lhes acenam de longo os meios civilizados. E nem a beleza exuberante do nosso solo, das nossas murmurantes correntes d’água, da imponente majestade das nossas florestas, tem conseguido quebrar o encanto que arrasta as massas rurais para os centros urbanos. (TEIXEIRA, 1942, p.1).

As observações da conferencista, bastante ambíguas, reconheciam, por um lado, o estado de atraso em que vive o campo, mas por outro, entretanto, definiam essas regiões como ricas, preñes de fatores naturais e belos, desprezados pelo homem rural. Mesmo sendo conhecedores das agruras do mundo rural, no qual se encontravam parcelas significativas da

⁹⁸ Também denominados de Curso Normal Regional, idealizado por Sud Menucci.

população brasileira, ainda assim os congressistas alinhavam os discursos sobre o imperativo de não haver ondas de migração:

Qualquer estudioso da sociologia rural brasileira evidenciará que, humilde e abandonada, morando em casebres inseguros, sacrificada e inculta, bebendo água de açude, mal nutrida, acossada pelas endemias, devastada pela malária, pelas secas ou pelas enchentes, a valorosa população do Brasil, seja desta ou daquela direção, é uma só na sua psicologia: trava e resistente à agressividade do meio, acolhedora, simples, boníssima e comovedora por sua lealdade, sem preconceitos raciais, tem a sua religiosa e moral íntegras, sem deslises ou vacilações. É a sociedade daqueles que sabem, acima de tudo, zelar pelos seus pontos de honra e dar à família a importância de célula mestra. (ALBUQUERQUE, 1942, p.5).

Constata-se, por meio das considerações de Albuquerque, que há uma forte conotação nacionalista, na defesa da idéia de fixar o homem no campo, refreando, assim, a todo custo, os ímpetos de migração para as cidades. Nesses discursos citados, aflora a ambiguidade que permeia todas as proposições políticas: o meio rural é descrito ora como inferno, ora como paraíso, sua população ora é considerada como desprovida de tudo, ora como portadora das possibilidades do futuro. A questão, porém, permanece: não se pode abandoná-los sob pena de perder o controle sobre grandes contingentes populacionais, e integrá-los demanda investimentos de retorno incerto.

É nos trabalhos de agricultura, ao ar livre, nas terras trabalhadas pelos braços dos seus proprietários, que forma a nacionalidade, e onde se encontram os órgãos de instrução e da vida nacional, de cujo regular funcionamento depende a eficiência dos movimentos de relação e psíquicos... Torna-se de urgente necessidade a fixação nas zonas rurais de elemento nacional; o saneamento rural, larga assistência e educação higiênica do povo, com medidas fundamentais da prosperidade do Brasil e sua consequente e benéfica transformação política-social. (TEIXEIRA, 1942, p.4).

Para sanar o elenco de problemas do meio rural é que se propõe a criação das Colônias-escolas e de Colônias-agrícolas modelo. Instituições que deveriam ser uma espécie de centro irradiador, reunindo características, tais como: a) o máximo de famílias de uma região, saneando-as; b) tais famílias alojadas em habitações rurais simples, mas com conforto; c) os integrantes de tais famílias passariam a desenvolver atividades agrícolas, de criação de animais, indústrias; d) uma escola ativa funcionando com atividades sociais e de cooperativismo simultaneamente; e) incentivo à exploração de pequenos lotes de terra; f) educar crianças e facilitar a assistência da família ao meio escolar; g) promover a criação de

clubes agrícolas⁹⁹ para divulgação de modernos métodos de cultura, quebrando a rotina da produção; h) orientar o trabalho rural em torno da colônia-escola, de maneira a desenvolver a sua racionalização, de acordo com as exigências do mercado; i) desdobrar a assistência sanitária a toda a população da colônia de formação; j) continuar a educação direta das crianças e adolescentes das famílias ex-internadas; l) centralizar os serviços destinados ao comércio dos produtos da colônia; m) ordenar a vida social e cívica da nova comunidade.

A professora Helena Antipoff apresentou, na Conferência de 1942, ponderações e análise acerca da escolarização da infância brasileira, apontando dados curiosos. Afirmou que se conhecia muito pouco sobre as crianças brasileiras que frequentavam a escola primária. A seu ver, informações eram desconhecidas quase que por completo: por exemplo, a respeito da idade das crianças ao concluírem a escola primária:

A idade varia, segundo a maior ou menor extensão do curso em vários Estados do Brasil e, dentro do mesmo Estado, varia segundo a zona: assim, por exemplo, no Estado de Minas, o curso é de quatro anos nos grupos escolares e nas escolas reunidas e, de três anos, nas escolas rurais, distritais e urbanas singulares. Varia também a idade, segundo a idade inicial da matrícula (idade mínima aqui é de 6 anos e 6 meses), segundo as aptidões do aluno, a competência do professorado etc. (ANTIPOFF, 1942, p.1-2).

Para tanto, Antipoff ilustra com dados parciais do estado de Minas que, de certa forma, poderiam ser aplicados aos de outras regiões do país. Segundo a educadora, até mesmo algo tão simples, como diagnosticar de forma mais ampla a idade escolar, era algo problemático, uma vez que até de registros de nascimento careciam as crianças. A respeito da idade escolar na conclusão da educação primária, percebia-se uma média de 12 anos para as crianças mineiras, mas havia parcelas significativas com a idade de 13, 14, 15 anos. E não apenas esse dado, já que nem todos os que eram matriculados, iniciavam os estudos, e dos que ingressavam, parte não concluía, como pode se detectar:

No Estado de Minas, por exemplo, em novembro de 1941, a matrícula total era de 156.034 alunos nos Grupos Escolares. Destes, somente 18.780 estavam no IV ano, ou sejam 12%. Em Belo Horizonte, na mesma época, cursavam 21.471 escolares primários, dos quais 2353 do IV ano, ou sejam 11%. Conseguiram diploma do grupo escolar no Estado 15.197 alunos, ou sejam 9,7%, e foram reprovados ou desertaram – 3583, enquanto na Capital do Estado diplomaram-se 2.122 alunos, ou sejam, (9,7%), sobre a matrícula total. (ANTIPOFF, 1942, p.1-2).

⁹⁹ Cujo idealizador foi Alberto Torres, na década de 1910.

Os dados apontaram parcela pouco significativa de aproveitamento, avanço e conclusão dos estudos. Como fator de contribuição sobre o rendimento, apurou-se a classe social de tais alunos, com o intuito de se compreender melhor o universo da instrução primária. Estabeleceu-se um quadro tendo como referência a profissão dos pais, triangulando a classificação por meio da observação direta das crianças, nos itens vestuário, merenda, linguagem, educação, compondo a seguinte tabela:

Tabela 23 – Alunos da escola primária¹⁰⁰

	Total de Escolares	%	Alunos do IV ano	%	Diferença
1º Grupo (mais privilegiado)	1.104	5,1	203	7,6%	+ 2,5%
2º Grupo	3.150	14,7	567	21,3%	+ 6,6%
3º Grupo (de operários qualificados)	7.362	34,3	1026	38,6%	+ 4,3%
4º Grupo (trabalhadores não qualificados, manobras)	9.508	44,3	826	31,1	13,2
5º Grupo (indigentes)	346	1,6	34	1,3	0,3

Fonte Antipoff (1942).

Assim, no dizer de Antipoff, os dados demonstram que há certa “seleção do meio social”, particularmente no último ano do ensino primário, e, segundo a educadora, por motivos econômicos. Parte dessas crianças era forçada a deixar os estudos para se dedicar a pequenas atividades remuneradas ou não, em última análise, dedicava-se ao auxílio no lar.

Preocupação geral dos congressistas na época era saber, por meio científico, a trajetória dos escolares ao concluírem a escola primária. Poucos davam prosseguimento aos estudos, não restando muitas opções aos estudantes das classes menos abastadas. Assim, pouca opção havia para ser vislumbrada:

Ao sair da escola primária, que vai fazer o nosso pequeno escolar? Aquele que dispõe de meios para prosseguir nos estudos, ingressa na escola secundária, vai cursar o ginásio, para o qual se exige, apenas, um exame de admissão. E os demais, a massa da população infantil, que vai fazer, que rumo tomar? Não tem idade regulamentar para o trabalho. Não tem uma escola onde ingressar. Com a atual situação da sociedade que obriga o trabalho da mulher fora do lar, a dificuldade da habitação sempre restrita, a questão econômica, enfim, o problema se nos apresenta claro: o pequeno encontra, como lugar aprazível para viver, a rua, porque esta nada lhe proíbe, nada lhe veda, tudo lhe apresenta: como exemplo a seguir, os da rua, como

¹⁰⁰ Em Minas Gerais, uma vez que a conferencista não dispunha de dados mais amplos e dessa antevisão da situação no país.

educação negativa, a rua. O fim da maioria desses pequenos que se criaram na rua, que dela colheram os elementos para sua formação, será fatalmente a delinquência, o rebaixamento moral, físico, intelectual. (AZEVEDO apud ANTIPOFF, 1942, p.8-9).

A respeito do acolhimento de crianças para o trabalho, havia, desde 1941, legislação¹⁰¹ que se referia à sua proteção. Pelo decreto, proibia-se o trabalho aos menores de 14 anos, entretanto, havia brechas, uma vez que a regulamentação era restrita e havia exceções. Por exemplo: a) menores em serviços domésticos, considerados normais no ritmo e no cotidiano familiar; b) menores localizados em oficinas, desde que nelas houvesse membros da família e estivessem sob a direção do pai, mãe ou tutora; e c) menores em instituições de acolhimento da infância e juventude, que tivessem caráter de ensino técnico ou beneficente, disciplinar.

Dessa forma, para os jovens de 14 a 18 anos o trabalho era aceito e tinha caráter legal, porém vedado em inúmeras circunstâncias e locais, como em cassinos, teatros, cabarés, empresas circenses (na função de acrobatas, saltimbancos, ginastas etc.), venda de bebidas, tendo em vista a preservação da formação moral. Quanto à insalubridade, também estavam vedados o trabalho de mineração, trabalhos com gases, com matérias tóxicas e venenosas, em construções, colchoarias, cerâmicas, fábricas de sabão, nas tinturarias, lavanderias, trabalhos com breu, alcatrão, óleos minerais. O avanço relativo no que diz respeito ao trabalho de crianças e jovens, tendo em vista preservar-lhes o tempo necessário à instrução, era certamente consequência do avanço da legislação também em âmbito internacional:

De acordo com o convênio internacional, as leis do trabalho no Brasil denotam uma justa preocupação com o bem estar do menor e uma sábia previsão do futuro da nação. Protegendo o adolescente, o decreto-lei 3.616, ao mesmo tempo limita consideravelmente suas possibilidades profissionais e suas atividades sob fôrma de “ganha pão”. Principalmente, nas regiões onde as modalidades do trabalho são, elas mesmas, limitadas a uma ou outra categoria (mineração, por exemplo), o trabalho do menor é, por assim dizer, inexistente (AZEVEDO apud ANTIPOFF, 1942, p.1).

A legislação admitia o trabalho em ambientes desde que domésticos, fossem nos lares ou oficinas de familiares. Não se pode negar, certamente, que o decreto teve pouca adesão na realidade social brasileira, ficando a fiscalização e a observação das normas previstas no referido decreto, especialmente, nas capitais. No amplo e isolado interior, não é difícil reconhecer que houve pouca aplicação prática do decreto citado.

¹⁰¹ Decreto-lei n. 3.616 de 13/09/1941, dispondo sobre a proibição do trabalho para menor de 18 anos (BRASIL, 1941).

3.7 A escola rural de Mato Grosso na VIII Conferência Nacional de Educação

Os dirigentes de Mato Grosso não deixaram de representar o estado na Conferência de Goiânia. Na época, foi apresentado trabalho com diagnóstico da situação da instrução primária no estado, intitulado “O ensino primário em Mato-Grosso”. O texto foi mencionado e transcrito da íntegra no Relatório do prof. Francisco A. Ferreira Mendes, Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, de 1942.

O autor do trabalho, no caso o próprio Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.3), destacou, no texto, a onda de progresso que varreu não só o mundo, mas também o Brasil, enfatizando a ação do Estado Novo¹⁰² e da Escola Nova, como dois grandes movimentos de significativa alteração e, segundo o autor, sob essa égide, o ensino primário no país passou a ser encarado “[...] em sua dupla finalidade – alfabetizar e educar”. Os governos ficaram, então, cientes da necessidade de “adaptabilidade e integração do indivíduo ao meio social”.

Nem se poderia esperar outro discurso, que não fosse o da exaltação ideológica do sistema da época. Seu pronunciamento apontou o seguinte diagnóstico:

O problema do ensino primário em Mato-Grosso, nas pequenas cidades e vilas do interior, apesar do empenho da administração estadual, não está ainda de acordo com os processos da **Escola Nova**, e isto em nada nos constrange, por isso que é o que se observa geralmente no Brasil. A causa? A falta da formação profissional dos membros do magistério e a falta de intercâmbio de idéias entre os professores dos diversos Estados brasileiros.¹⁰³

Embora nos primeiros documentos da República já se anunciasse a necessidade de adoção de métodos pedagógicos modernos, aquisição de mobiliário, de livros didáticos, construção de escolas e formação de professores, o estado de Mato Grosso atravessou toda a Primeira República e o Estado Novo sem um quadro aprimorado e adequado à instrução.

De todos os documentos, sejam relatórios ou mensagens analisados, o que se segue é bastante original. Afinal, no Relatório de 1942, a educação rural emerge, pela primeira vez, em forma de dados ou números, tornando possível uma visão da situação no estado, nada alentador.

¹⁰² Abordamos já a questão nesta seção

¹⁰³ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.4, grifo nosso).

Mato Grosso, contou no ano em questão (1942) com uma população de 400.000 habitantes. Escolas isoladas rurais eram aquelas localizadas a mais de três quilômetros das sedes dos municípios, e os estudos completos de um curso tinham a duração de dois anos¹⁰⁴. Havia uma distribuição de escolas por toda a extensão do estado e, pelos números apresentados, duzentas e quarenta e três escolas rurais estavam em funcionamento e mais cinquenta e quatro foram criadas (via decreto), mas ainda não estavam devidamente instaladas. Não se tinha, no entanto, o número de crianças que frequentavam tais escolas, de forma a cotejar com dados da população infantil e em fase escolar, para que se pudesse conhecer um pouco mais o alcance da escolarização nos meios rurais.

Os registros fotográficos (2) a seguir ilustram a construção e a inauguração de escola rural em Mato Grosso (1941). A estrutura da escola e o uso de alvenaria (tijolos, telhas, madeiramento, janelas amplas) relativizam o exemplo e não se pode concebê-lo como um modelo utilizado pelos governos do estado na criação e instalação das unidades rurais. Certamente, trata-se de grande exceção no ensino primário rural, já que a menção da falta de estrutura e espaços adequados sempre esteve presente nos relatórios e mensagens, ao menos até os anos 60.



Figura 24- Escola rural em construção – Porto dos Gaúchos (MT) – 1941.
Fonte: Arquivo Público do Mato Grosso – Cuiabá -M.T.

¹⁰⁴ Conforme Regulamento de 1927 (MATO GROSSO, 1927).

Na década de 40, de acordo com a classificação do Congresso de Goiânia, as escolas rurais em Mato Grosso eram: de Zona Rural Comum, localizadas na parte mais central do estado; de Zonas Rurais de Imigração, no sul do estado, ocupadas pelos filhos de migrantes (gaúchos), na região da fronteira, frequentada por filhos de paraguaios e bolivianos, e nas Zonas do Alto Sertão, ao extremo norte, oeste e sul do estado, contendo a presença de missionários católicos e protestantes que, por meio de missões, instituía um largo trabalho de cunho salvacionista e catequético envolvendo as diversas etnias indígenas, criando escolas sob as vistas e anuência do poder instituído, além de orientar e preparar para o cultivo da terra e a produção de alimentos. A tipologia de escolas rurais descritas nessa apresentação revela características do encaminhamento dado ao problema educacional. Em tal tipologia, percebe-se que a nomenclatura aponta, implicitamente, para questões presentes nos discursos aqui analisados. Parte das escolas rurais deveriam ser alvo de políticas de cunho nacionalizante ou integrador para não se transformarem em focos de dissensão, decorrentes das zonas de fronteira e do fluxo migratório; outra parte deveria ser organizada na preparação para o trabalho, para o povoamento e a fixação do homem no campo (as escolas rurais comuns) e, parte delas, a de acesso mais difícil, ficou para a iniciativa não governamental, admitindo-se que a solução dependia mais de vontade missionária do que de vontade política.



Figura 25 - Escola rural já concluída – Porto dos Gaúchos (MT) – 1941.

Fonte: Arquivo Público do Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

De forma geral, o cenário não era alentador. Se a escola urbana era cravejada por toda sorte de problemas e dificuldades, não é difícil imaginar como se encontravam as escolas rurais: carecendo de todo tipo de material, infraestrutura, profissionais adequados. Por

décadas, pequena minoria foi favorecida por contingente populacional em razão de residir nos poucos centros urbanos de Mato Grosso, como era o caso da Capital, Corumbá, Cáceres entre outros centros. A fala do Diretor confirmou:

Na zona rural comum, salvo pequenas exceções, a escola rural não corresponde às suas finalidades, e o motivo principal deste atraso está na falta do preparo profissional dos professores rurais. Já observamos várias vezes as medidas tomadas pelo Govêno Interventorial no Estado, de ordem moral, para salvaguardar o ensino rural em Mato-Grosso.¹⁰⁵

Como se vê, o diagnóstico revelou a prática governamental de criar escolas rurais desaparelhadas, sem as mínimas condições de funcionamento. Primeiro, certamente, a possibilidade de professores devidamente habilitados, aptos a lecionarem nestas escolas, deveria ser muito escassa. Outra questão que despontou diz respeito ao local de instalação e funcionamento dessas escolas.

A primeira iniciativa era formalizar um pedido ao Governo do estado, via requerimento, no qual seriam mencionados os nomes, seguidos das assinaturas dos interessados, normalmente pais e familiares das crianças. Posteriormente, as instituições escolares deveriam ser previamente vistoriadas pelos inspetores gerais, antes de serem definitivamente instaladas. Na década de 1940, havia apenas dois inspetores, um designado para a região norte, com sede em Cuiabá, e outro, para a região sul, com sede em Campo Grande, responsáveis, portanto, por vastas regiões geográficas. É muito provável que as visitas “*in loco*” foram substituídas por autorizações feitas por meio de despachos, apenas para dar cumprimento aos aspectos legais do Regulamento.

¹⁰⁵ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.5).



Figura 26 – Crianças à porta da escola
 Fonte: Gressler, Vasconcelos e Souza (2005).

A professora ou professor dessas escolas rurais eram, normalmente, nomeados, em muitos casos, eram pessoas da própria região, nem sempre com formação para o magistério, conforme a descrição:

A escola instala-se muitas vezes, em um rancho diferente do que foi apresentado á inspeção, sem mobiliário apropriado, e a professora fica na completa dependência do murubixado do lugar. Desambientada, sujeita aos premeídios, segregada, julgas-se infeliz, e, quando tem forças reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços.¹⁰⁶

Superadas as dificuldades do ambiente e de adaptação ao local, outras dificuldades careciam também de serem suplantadas como: o programa de ensino a ser cumprido e a ausência dos alunos, sempre constante:

No início no ano escolar volta a retomar a atividade, sem nenhum estímulo e sempre contrafeita. De tal sorte, os resultados do ensino se tornam completamente nulos. Se acontece á professora, como já nos foi dado observar, com diplomacia adaptar-se ao meio, nem sempre lhe é possível orientar o ensino de acordo com o meio e as condições locais, em vista do programa a lecionar, quando não, pela oposição dos pais, em cuja compreensão a escola é pura e simplesmente alfabetizante.¹⁰⁷

Se a reclamação sobre os professores era frequente, poucas informações foram fornecidas sobre os alunos:

¹⁰⁶ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.5).

¹⁰⁷ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.5).

A criança rural, em determinadas épocas, precisa ajudar os pais nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou no ato de bater feijão, prejudicando a frequência e o ensino! Como se verifica, é urgente solucionar-se o processo rural de instrução primária em Mato-Grosso.¹⁰⁸

As escolas das zonas rurais de imigração em Mato Grosso foram caracterizadas como aquelas existentes em regiões com maciça presença de imigrantes, normalmente em forma de colônias, vilas. Em terras mato-grossenses, as zonas de imigração encontravam-se dispersas por toda a fronteira oeste, na divisa com o Paraguai e a Bolívia. A inexistência de vigilância rigorosa da divisa permitia entradas e saídas desses povos, sem controle rígido. Por isso, a rotina da imigração desses povos para terras do estado, onde poderiam fixar-se em busca de melhorias na qualidade de vida. Na década de 1940, a presença de imigrantes era considerável, tanto que Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.5, grifo do autor) assim se expressou:

Ponta-Porã, Béla-Vista e Porto-Murtinho, apresentam aspectos interessantes, formando um “Brasil a parte”, na expressão do arguto autor de “FRONTEIRAS GUARANÍS” – Tudo lá é diferente; costumes, língua. As fronteiras Brasil-Paraguaias, como se poderá verificar no esboço cartográfico anexo, são abertas sempre e de acesso franco. O meio de vida da região, é um convite eterno a atividade do paraguaio – a indústria hervateira e a pecuária – e o número deste elemento imigrado é muito grande. “Embora nascidos no Brasil – acentua o autor de Fronteiras Guaranis – os filhos dos guaranis não se adaptam facilmente á nossa educação, salvo se a mãe é brasileira, por que em tal caso predomina os costumes desta. Não aprendem a língua portuguesa nem para isso fazem qualquer esforço. Da mistura do castelhano com o guarani e o Português, resulta um quase dialeto que falado na Avenida Rio Branco ninguém entenderia.

A presença dos imigrantes encontrava-se historicamente ligada à mão de obra destinada à indústria hervateira intensamente presente desde o século 19 na região. Dentre as cidades, Ponta Porã destacava-se não só pela população, cerca de 30 mil habitantes, mas por ser sede também de empresas voltadas para o processamento e exportação da erva-mate, conforme ficou registrado:

As indústrias hervateiras, a do quebracho e a saladeiril¹⁰⁹, constituem a principal fonte de trabalho da região, e assim, em quase idênticas

¹⁰⁸ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.5).

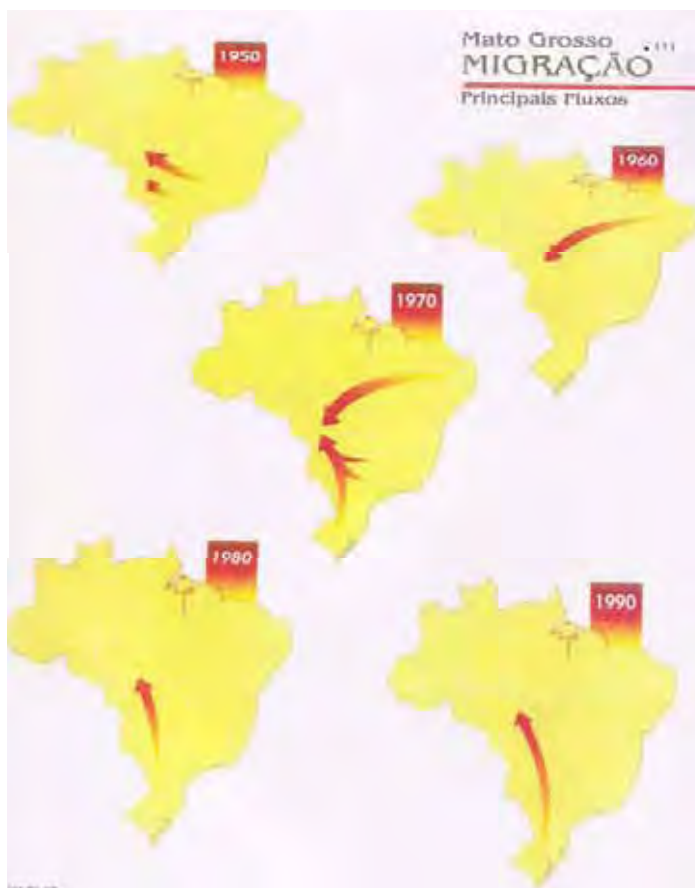
¹⁰⁹ Quebracho: árvore sul-americana de regiões vizinhas da Argentina, do Paraguai e do Brasil. Sua madeira, dura e resistente, contém 20% de tanino. O tanino extraído é utilizado na indústria de curtimento de couros. O nome quebracho deriva do espanhol e significa quebra-machado. Saladeiril: referente à indústria do charque.

semelhanças com o município de Béla-Vista, Porto Murtinho oferece todas as vantagens ao paraguaio, cujo elemento é ali grande parte formadora da população. Há em Porto-Murtinho várias escolas municipais... Ponta-Porã, com a área de 27.812 km e população de 30.000 habitantes, está separada da república do Paraguai pela Avenida Internacional. É centro próspero e com industrias pastoril e hervateira bastante desenvolvidas. Há em Ponta-Porã o grupo Escolar “Mendes Gonçalves” e várias escolas rurais de instrução primária, mantidas pelo Govêrno municipal e estadual e, e um colégio também de instrução primária, mantido pela Congregação Salesiana.¹¹⁰

No que diz respeito à constituição do povo de Mato Grosso, há considerações que merecem ser mencionadas sobre essas levas, entradas de outros povos, que viriam compor o mosaico étnico em terras do estado mato-grossense. Em 1870, quando o estado passou a ser efetivamente povoado, as migrações de contingentes oriundos dos estados da federação e as imigrações de países vizinhos ou de outros continentes foram fundamentais para o povoamento e marcaram a fisionomia da região.

O grande número de descendentes de índios e de imigrantes paraguaios que, em sua maioria, têm como ancestrais os índios guaranis, são dois fatores que contribuem para a porcentagem dos chamados pardos na população do estado de Mato Grosso. Apesar disso, o espaço geográfico mato-grossense serviu de refúgio para vários negros fugidos durante o período da escravidão. Referências a esta região estão presentes em canções folclóricas, como as utilizadas em práticas de capoeira. O mapa ilustra as diferentes fases (5) da migração para o estado:

¹¹⁰ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.6).



Mapa 04 – Migrações para Mato Grosso

Fonte: RIBEIRO (2005, p.111).

Na época da VIII Conferência de Educação (Goiânia-GO), as políticas de tom nacionalista encontravam no estado do Mato Grosso situação exemplar para serem justificadas e, ao mesmo tempo, dificuldades para serem concretizadas, conforme a seguinte explanação:

É de considerar o aspecto especial dessas regiões no campo educacional, tendo principalmente em mira o fim nacionalista, que mais de perto interessa o assunto, porque o ensino ministrado nas escolas existentes naqueles municípios, obedecendo em tudo os programas oficiais, não produzem presentemente os frutos almejados, isto porque, são escolas simplesmente de alfabetização, o que não basta, por isso que, é necessário nacionalizar a educar. Em tais zonas, torna-se necessário pois, um tipo de escola nacionalista, onde o ensino cívico complete a ação educadora, integrando na comunhão nacional, centenas de brasileiros segregados da Pátria.¹¹¹

Nesses primeiros anos da década de 40, houve claramente incremento na criação e instalação das escolas rurais no estado, como se pode verificar pela quantidade de tais escolas:

¹¹¹ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.6).

Tabela 24 – Escolas rurais – Mato Grosso – 1942

Localidade	Quantidade
Cuiabá	38
Diamantino	03
Rosario-Oeste	16
Livramento	11
Poconé	11
Cáceres	12
Mato-Grosso ¹¹²	04
S. Antonio	21
Corumbá	07
Miranda	03
Béla Vista	03
Aquidauana	04
Porto-Murtinho	04
Nioaque	01
Herculânea	09
Campo-Grande	12
Paranaíba	04
Ponta-Porã	03
Poxoreu	05
Três-Lagoas	04
Entre Rios	02
Alto-Araguaia	03
Guajará-Mirim	06
Araguaína	07
Lageado	02
Maracajú	02
Alto-Madeira	03
TOTAL	200

Fonte: Mato Grosso (1942).

Além das escolas isoladas rurais, assim chamadas por estarem a mais de 3 quilômetros da sede do município, havia também as Escolas Distritais, localizadas nas sedes dos Distritos de Paz, que, em nada, diferiam das isoladas rurais, sendo comum entre ambas a duração do curso, o funcionamento, o tipo, e, em 1942, eram as seguintes:

Tabela 25 - Escolas Distritais (rurais) – 1942 – Mato Grosso

Localidade	Quantidade
Cuiabá	08
Diamantino	01
Rosario-Oeste	01
Livramento	01
Poconé	01
Cáceres	01
S. Antonio	01
Corumbá	05
Miranda	01
Aquidauana	02
Herculânea	02

¹¹² Cidade histórica e com forte presença de descendentes de africanos, hoje, denominada de Vila Bela da Santíssima Trindade próxima à fronteira com a Bolívia.

Campo Grande	02
Paranaíba	01
Ponta-Porã	03
Três Lagoas	04
Alto Araguaia	01
Lageado	04
Guajará-Mirim	03
Entre-Rios	01
Total	43

Fonte: Mato Grosso (1942).

Observando-se os quantitativos sobre a instrução primária rural, detectam-se dados interessantes sobre o gênero do professorado, a quantidade de professores efetivos e interinos, bem como a presença de normalistas e os chamados professores leigos, conforme se constata:

Tabela 26 – Detalhamento dos docentes - 1942

Gênero		Situação profissional		Formação	
Feminino	Masculino	Efetivos	Interinos	Normalistas	Leigos
129	36	07	164	81	98

Fonte: Mato Grosso (1942).

Os dados acima revelam aspectos consideráveis acerca da situação à época. É a primeira vez que surgem, nos documentos oficiais (mensagens, relatórios etc), informações sobre a educação rural em Mato Grosso de forma mais detalhada do que nos períodos anteriores.

É preciso, certamente, considerar o fato de que a grande quantidade de professores da instrução primária rural era composta pelos chamados professores leigos. Somente na área geográfica do município da Capital (Cuiabá), existiam trinta e três escolas rurais regidas por normalistas e, somente seis, por leigos. É evidente que a Capital fora beneficiada pelo curso de formação de professores ali existente¹¹³. As outras localidades, em sua grande maioria, eram atendidas pelos não habilitados. As dificuldades de alocação de professores para as regiões mais distantes do estado sempre foram elencadas pelos Diretores da Instrução Pública. É também por esse fator que a interinidade era uma forte marca da área, uma vez que, não havendo os profissionais devidamente habilitados, não haveria sentido algum a realização de concursos para prover as vagas.

As escolas rurais das zonas do alto sertão em Mato Grosso foram compreendidas como aquelas de cunho confessional. Instaladas e mantidas por missionários protestantes

¹¹³ Embora o curso Normal não tenha tido um percurso linear, contínuo. Pelo contrário, sofreu rupturas e constantes crises.

(presbiterianos, metodistas), ao sul do estado, e por religiosos salesianos ao norte e oeste. Segundo os estudos de Carlos Gonçalves (2009), em fins da década de 1920, o estado de Mato Grosso era identificado nos grandes centros do país como sertão, lugar isolado das grandes cidades e, conseqüentemente, da civilização. Representado como um local com vias de comunicação e transporte precários, lenta dinâmica das atividades produtivas, local de pessoas rudes, imensos espaços não habitados pelo homem civilizado e sinais da presença de grupos indígenas.

Cabe lembrar que, para os indígenas, tradicionais habitantes dessas regiões, o contato com as chamadas frentes de expansão e ocupação nacionais não significou apenas a expropriação do território, oficialmente reconhecida com a criação das primeiras Reservas pelo Estado, mas a introdução de novas necessidades e problemas, tais como o recrutamento de mão de obra, o alcoolismo, as doenças, como também novos costumes e crenças.

Os espaços vazios, as matas virgens, as terras abundantes e férteis, o deslocamento de outros indivíduos atraíram não somente migrantes, em busca de melhores condições de vida material, mas também os primeiros grupos religiosos a atuarem de maneira sistemática na região. Os indígenas, nesse caso, foram, em princípio, o grande motivador, ou melhor, o atrativo central para o estabelecimento dos primeiros missionários protestantes.

Com relação à atuação de missionários destaca-se o projeto de evangelização protestante para o antigo Sul de Mato Grosso, além das visitas, cultos esporádicos e as chamadas escolas dominicais, desenvolvidas desde os primeiros dias da instalação na localidade (GONÇALVES, C., 2009). Em princípio, é possível afirmar que a escolarização contribuiu para a consolidação do protestantismo na região, que objetivou atender demandas sociais crescentes, uma vez que essa região, a partir de meados da década de 1940, atraiu de maneira sistemática um considerável contingente de migrantes, dada a política de nacionalização das fronteiras nacionais e a ocupação dos espaços vazios. De certa forma, os missionários, por meio de relatórios e cartas enviados aos periódicos de suas denominações, construíram a imagem do indígena pobre, selvagem, ignorante e, sobretudo, pecador. Esses adjetivos visaram a legitimar a ação missionária perante as igrejas evangélicas do país, uma vez que, por meio da pregação protestante, os indígenas receberiam a verdadeira religião, bem como as condições necessárias à desejada civilização. Os registros fotográficos a seguir ilustram parcialmente a escolarização protestante no período:



**Figura 27 -Entrada da Missão Caiuá
(Presença de protestantes norte-americanos no sul de Mato Grosso, hoje, Mato Grosso do Sul).**
Fonte: Arquivo Público do Mato Grosso – Cuiabá - M.T.

A ação dos protestantes, tanto na igreja (por meio da catequese e conversão), quanto na escola (traduzida em esforços para a alfabetização de crianças indígenas), evidenciou a mentalidade reinante da salvação de almas, uma vez que, em essência, a evangelização estabelecia a convicção cristã no gentio, vinculando-o aos preceitos da doutrina cristã.



Figura 28 -Sala de aula – Missão Caiuá – Protestante
Fonte: Arquivo Público do Mato Grosso - Cuiabá – M.T.

Nos registros consultados, pode-se observar claramente parte da materialidade física e o ambiente utilizado na escolarização protestante. O mesmo prédio servia simultaneamente como igreja e escola, embora em horários diferenciados. Observa-se, ainda, a presença de alunos (indígenas) e de professoras (missionárias).



Figura 29 - Missão Caiuá – Protestantes.

Fonte: Arquivo Público do Mato Grosso - Cuiabá – M.T.

No que diz respeito às congregações católicas, no caso de Mato Grosso, havia até a década de 1940 a presença de franciscanos alemães no sul do estado e salesianos mais ao norte. Os primeiros limitaram-se à ação pastoral e catequética junto à população e a pequenas iniciativas de educação e saúde entre os indígenas na região de Dourados; os segundos promoveram ampla escolarização de indígenas em terras mato-grossenses, fundando missões anexadas a esses povos, como foi o caso da etnia Bororo.



Figura 30 - Freiras Franciscanas – Catequese e instrução com indígenas (região de Dourados)

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Nesse sentido, a disseminação de Ordens e Congregações Católicas no interior do país¹¹⁴ teve sua gênese pelos idos dos anos de 1930, como confirma a presença de missionários em terras mato-grossenses. No esforço de expandir o catolicismo, a Igreja, em janeiro de 1937, firmou um acordo entre a Província da Imaculada Conceição do Sul do Brasil e a Província Franciscana da Turíngia, na Alemanha. Tal acordo estabelecia a concessão da área dos atuais estados de Mato Grosso como “terra de missão”. Em junho de 1937, houve a chegada dos quatro primeiros missionários franciscanos alemães: frei Eucário Schmitt, frei Antônio Schwenger, frei Wolfam Pasmann e frei Francisco Brugger (AMARAL, 2005).

A presença de franciscanos alemães em terras mato-grossense ocorreu não por acaso, mas pela povoação necessária para se evitar a extinção da Província naquele país, motivada pela ascensão e consolidação do nazismo. As terras que acolhiam os missionários em muito diferiam daquelas de sua origem: “[...] as primeiras impressões dos missionários foram de assombro diante delas, sobretudo à claridade, à riqueza de cores da paisagem tropical, às variações climáticas, ao calor, aos diferentes cheiros e odores e à multiplicidade étnica” (MARIN, 2010, p.29).

Após alguns anos da instalação dos frades franciscanos nas localidades de Dourados, Entre Rios¹¹⁵ e Cuiabá, surgiram apelos ao Comissariado Franciscano para a vinda de religiosas para cidade de Dourados, no intuito de assumirem a catequese nas escolas e o cuidado com os doentes, além de ajudarem na expansão do catolicismo. Apelava-se também para a criação de escolas de ensino primário para ambos os sexos e um internato para as meninas. A proposta esbarrava em dois grandes entraves: encontrar Irmãs que quisessem vir para a região e a Lei de Ensino do governo Vargas, que não permitia a contratação de professores estrangeiros, a não ser que os mesmos já residissem há vários anos no Brasil e passassem por um rigoroso teste de Língua Portuguesa. Em 1942, chegaram três Irmãs Franciscanas Bernardinas em Dourados. A época, entretanto, não era propícia para o trânsito de estrangeiros no Brasil, em virtude da Segunda Guerra Mundial. Houve empecilhos para a renovação do registro de professora das freiras, mas, a despeito das dificuldades, o fato é que as franciscanas alemãs foram recepcionadas:

¹¹⁴ Estudos mais recentes têm enriquecido, sobremaneira, o campo da história e historiografia da educação brasileira, com trabalhos que enfocam a inserção e atuação de Congregações e Ordens católicas na educação, por meio de criação de escolas de grau primário, secundário, profissionalizante pelo país afora, principalmente no regime republicano. Por outro lado, despontam também pesquisas acerca da atuação educacional de protestantes, espíritas e outros no acolhimento e escolarização da infância.

¹¹⁵ Hoje Rio Brillhante, em território sul-mato-grossense.

O dia dezanove de agosto foi um dia da bênção divinal. Chegou, pois, o meu auxiliar, muito desejado, o frei Schaefer. Chegaram, que sorte, três freiras franciscanas destinadas para o ensino das crianças. Em primeiro de setembro as irmãs franciscanas abriram o seu colégio na casa das escolas reunidas que o sr. Prefeito benignamente arranhou para este fim. O número dos primeiros alunos foi vinte e seis. (AMARAL, 2005, p.51).

Inicialmente, a estada desses religiosos alemães em terras mato-grossenses não foi das mais amenas. Na década de 1940, a II Grande Guerra envolveu a maioria dos países europeus e de outros continentes, inclusive o Brasil e, nesse quadro bélico, a Alemanha encontrava-se como eixo central do período. Por pertencerem a esse país, os franciscanos enfrentaram, nos primeiros anos, toda sorte de preconceito, acusação e desconfiança por parte da população e de autoridades locais e regionais. As irmãs, embora possuíssem atuação mais estável, não se deslocando tão intensamente quanto os frades para os serviços religiosos nas diversas localidades da vizinhança, vivenciaram do mesmo modo inúmeras dificuldades:

As freiras, devido às circunstâncias, preferiram sair deste lugar, fechando a escola Imaculada Conceição. Podemos compreender a resolução das irmãs, pois além de serem logradas e exploradas pelos alunos quanto ao pagamento, foram difamadas por certas pessoas católicas, dizendo elas, que as ditas freiras eram espiãs, não tinham licença de lecionar, não ensinavam conforme o regulamento, não falavam bem o português. (AMARAL, 2005, p.52).

As freiras alemãs retiraram-se da região e retornam somente na década de 1950, reassumindo os trabalhos catequéticos e fundando escola na cidade (1955), para o acolhimento da infância e juventude.

Apesar das dificuldades de adaptação à nova cultura e das questões políticas ligadas à nação e o cenário mundial, os franciscanos, aos poucos, consolidaram sua presença e carisma por meio da ação, pastoral e educacional.



Figura 31 - Freiras Franciscanas – Catequese e instrução com indígenas (região de Dourados)

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Os membros da Ordem dos Frades Menores (OFM), popularmente conhecidos como franciscanos, não estiverem presentes tão somente no estado de Mato Grosso. Não era incomum, durante a República, admitir-se a entrada dos missionários católicos para assumirem, além dos compromissos com a divulgação da fé católica, trabalhos no campo educacional. Outro exemplo da atuação dos franciscanos foi no estado de Goiás, onde tais religiosos, de origem norte-americana, ingressam em quantidade considerável a partir dos anos de 1940 no sudeste goiano.

Em Goiás as dificuldades eram similares às aquelas enfrentadas em terras mato-grossenses pelos missionários, fossem eles católicos, protestantes ou outros. A clássica questão do isolamento e da distância afetava os ânimos e as disposições dos missionários, evidenciando a dificuldade do trabalho a ser enfrentado:

As distâncias percorridas e as dificuldades enfrentadas, tudo conferia ao trabalho missionário uma espécie de prenúncio daquilo que estava sendo feito e o que ainda havia por fazer. Em geral as enormes distâncias se referiam ao tamanho da Paróquia, o que significava atender a uma população dispersa em grandes dimensões territoriais, incluindo distritos, vilas e fazendas. (BARROS, A., 2010, p.178).

O diferencial da ação franciscana em Goiás foi o projeto de estabelecer escolas primárias anexas às paróquias administradas pelos frades referidos. Dessa forma, estabeleciam sua ação nos dois pilares tradicionais da ordem dos franciscanos: catequese e educação (BARROS, A., 2010). Para tanto, convidaram as freiras norte-americanas, Irmãs Franciscanas de Allegany do estado de Nova York, EUA, para assumirem a educação,

enquanto as paróquias foram administradas pelos frades. Donativos de fiéis eram sempre bem-vindos como forma de atenuar os gastos na manutenção de tais escolas:

Uma forma de mobilizar a comunidade local para a adesão às obras missionárias, era alimentar o desejo das famílias pela educação escolar. Para isso, recorriam aos fiéis mais generosos, em busca de doações permanentes para a manutenção da escola paroquial, recorrendo a algumas alternativas, utilizadas tanto aqui, como nos Estados Unidos. (BARROS, A., 2010, p.176).

A escola paroquial franciscana foi tipicamente urbana, embora sua instalação ocorresse em núcleos pequenos – exceção feita à cidade de Catalão. Atendiam as crianças do meio rural como ocorria em Pires do Rio “[...] todas as manhãs o trem pegava os alunos da zona rural, ao longo da estrada de ferro, para levá-los à escola. Alguns tinham 14 anos, nunca tinham freqüentado uma escola, mal sabiam segurar um lápis”. Assim expressou-se a irmã ao comentar a abertura da escola e a realidade de parte de seus alunos naquela cidade em 1946 (BARROS, A., 2010, p.126). A autora enfatizou que tais instituições educacionais tiveram sua criação bem planejada e possuíam destinação de recursos externos, por meio de fundo missionário constituído por “beneméritos americanos”. Convênios e acordos posteriores foram firmados com esferas da administração pública como forma de captar subvenções a essas escolas.

Retomando ao documento de Mendes (MATO GROSSO, 1942) cujo teor foi apresentado na VIII Conferência, admitiu-se que o ensino, nos extremos geográficos do estado mato-grossense, encontrava-se circunscrito ao trabalho de missionários católicos e protestantes, existindo poucas escolas estritamente públicas, predominando, portanto, escolas resultantes de parcerias e convênios estabelecidos, conforme deixou registrado no evento goiano:

Há algumas missões religiosas, compostas por ministros estrangeiros, que sob o pretexto de catequese religiosa dos selvagens, penetram pelos sertões mato-grossenses, instalam-se e vão prosseguindo na luta a que visam. Não podemos fazer referências precisas sobre a realidade do que existe no assunto que descrevemos. A liberdade das leis brasileiras não impedem a propaganda religiosa e, com isso, os evangelistas norte-americanos, e quiçá mesmo de outras nacionalidades, encontram fácil acesso aos sertões do Estado, cujos lindes extensos e ermos, estão desguarnecidos de quaisquer vigilâncias.¹¹⁶

¹¹⁶ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.6).

Nas missões referidas, além da catequese, outra preocupação das lideranças religiosas, padres ou pastores, era a criação de escolas de primeiras letras, destinadas ao ensino da leitura e da escrita. Tal atitude, evidentemente, visava a facilitar o acesso da população local aos textos sagrados, como um meio para se atingir a aculturação dos segmentos étnicos do Estado.

A chegada dos salesianos em Mato Grosso ocorreu em 1894. Os religiosos partiram do Rio da Prata, subiram pelo rio Paraguai, passaram por Corumbá e instalaram-se, definitivamente, em Cuiabá, onde centraram os maiores esforços na catequese das tribos indígenas da região norte. Passaram a agrupar os índios em aldeamentos chamados colônias e não mais missões, onde praticaram o ensino religioso, a alfabetização, os trabalhos manuais e o hábito de vestir roupas nos nativos.

Na época, os salesianos mantinham, na zona leste do estado, as colônias indígenas do Sagrado Coração e Sangradouro, implantando escolas cuja regência das aulas ficou a cargo dos padres e freiras da Missão Salesiana de D. Bosco, conforme o quadro abaixo:

Tabela 27 – Escolas rurais mistas e Postos de Missão - Indígenas

Postos	Etnias	Localização
Fraternidade indígena	Barbados	Alto Paraguai
Simões Lopes	Bacaírís	Alto Teles Pires
São Lourenço, Córrego Grande e Couto Magalhães	Borôros	Vale do rio S. Lourenço
Bananal, Cachoeirinha e Salinas	Guaicurús e Terenos (catequisados)	Ao longo da Noroeste do Brasil
Buriti	Terenos	Divisa dos municípios de Aquidauana e Campo Grande
Capitão Vitorino	-	Município de Nioaque
Alves de Barros	Cadiuéis	Serra de Bodoquena
Francisco Horta, José Bonifácio e União	Caiuás	Extremo sul do estado

Fonte: Mato Grosso (1942).

Os dados descritos no quadro acima permitem verificarem-se o incremento da educação rural e a pulverização de escolas pelo interior do estado de Mato Grosso. Sem o devido cuidado e zelo necessários à aprendizagem e o ensino efetivos, as escolas rurais se expandiram no Estado. Segundo o Diretor da Instrução Pública e conforme anunciado na VIII Conferência de Educação em Goiânia, a formação de professores deveria receber maior atenção, visando ao estabelecimento de um quadro docente mais capacitado ao exercício da profissão. Criticou, ainda, o currículo e os programas utilizados, haja vista que, segundo seu ponto de vista,

A educação visa principalmente a adaptar o homem ao meio. Precisa ser feita com meticulosidade, procurando focalizar os assuntos que despertam na

alma infantil, o amor ao lugar em que nasceu, como um trecho integrante da Pátria comum. Com este objetivo devemos resolver o problema do livro didático.¹¹⁷

O discurso nacionalista de adaptação do homem ao meio aparece, de forma inequívoca, nos depoimentos da Conferência de 1942. Tema forte e frequente no Estado Novo, o nacionalismo foi um sentimento despertado e incentivado no povo. No trecho em destaque, menciona-se um recurso comprovadamente eficiente para esse propósito: o livro didático. Dessa forma, a escola foi um espaço poderoso para se incutir, na mentalidade local, o valor das coisas nacionais. Vale conferir as considerações sobre o livro didático:

Uma comissão composta por professores dos diversos Estados, encarregada de selecionar os livros didáticos a serem adotados, ou incumbida de elaborar outros adequados às diversas modalidades da vida brasileira, parece-nos, ser o caminho acertado e seguro para se concretizar a obra do ensino quanto a este importante assunto. Com isto, entendemos mais lembrar que, o ensino ministrado nas escolas, encarando os problemas sociais econômicos do meio em que atua, não pode se circunscrever somente à zona de ação do escolar. À educação, devem acompanhar os ensinamentos de tudo o que se relaciona com a vida brasileira, de um modo geral, enraizando no espírito da criança, com o conhecimento das riquezas da terra do berço e das riquezas e esperanças do grande todo, que é a nação, o amor à Pátria.¹¹⁸

Livros didáticos e conteúdos abordados no cotidiano escolar precisavam abordar necessariamente questões locais e regionais vinculadas à realidade nacional, para despertar o amor pelo país, como se pode concluir do excerto transcrito.

Outra proposta defendida, em 1942, para o ensino rural foi a unificação da duração dos cursos. Em Mato Grosso, o ensino resumia-se a dois anos, destinado a criança de 7 a 12 anos, diferindo em quantidade de anos em comparação a outros estados, onde o ensino poderia envolver dois, quatro ou, até, cinco anos. Interessante que esse tema da unificação foi amplamente debatido no Congresso de Goiânia, mas ao final o que se deliberou foi que:

Com relação ao ensino rural, questão a mais palpitante e de cuja solução depende o progresso do Brasil: - Atendendo-se às dificuldades, às diferenças de hábitos e condições, não poderá haver padronização do ensino rural, objetivo que, de princípio vinha empolgando os meios educacionistas e que parecia triunfante, porquanto cogitava-se da administração do ensino, de um modo geral, pelo Ministério da Educação.

¹¹⁷ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.8).

¹¹⁸ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.8).

Embora fosse quase consensual a padronização no que diz respeito à duração dos cursos rurais, não houve unanimidade de opiniões, ficando cada estado livre para legislar conforme decisão própria.

Ao finalizar o elenco de soluções, o Diretor no documento apresentado em Goiânia, mencionou a criação dos “Clubes Agrícolas” nas escolas de todo o estado, cuja idéia original, idealizada por Alberto Torres¹¹⁹, remonta ao início da década de 1920, sugerindo:

Estabelecer com a obrigatoriedade do ensino, a fundação dos Clubes Agrícolas junto aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, de um modo geral, e de modo especial, junto aos que estão sediados nas zonas agrícolas, objetivo que, a nosso ver será de grande alcance para ser resolvido o problema capital do ensino primário no país a integração do indivíduo ao meio com capacidade suficiente para promover a prosperidade da terra – uma das maiores realidades brasileiras.¹²⁰

O Clube Agrícola, em razão das muitas relações que propiciava, era entendido como uma preparação para a vida em sociedade, por meio do exercício de atividades agropecuárias. Inculcar a mentalidade de que o campo tinha seus valores e utilidade ao país era o princípio que dava fundamento à proposta:

Os investimentos de poder a normalizar e transformar configuram a formação de outros hábitos e, sobretudo, outras práticas de uma sociabilidade desejada, efetivada na convivência cotidiana do clubismo. Entre os objetivos gerais visados destacava-se que seria conveniente educar no sentido da formação de hábitos e atitudes tendentes a criar mentalidade agrícola. (SILVA, 1952 apud WESCHENFELDER, 2007, p.241).

O grande objetivo pragmático dos Clubes Agrícolas Escolares, todavia, dirigia-se às atividades agrícolas desenvolvidas nos terrenos do estabelecimento escolar. Mantiveram-se, por longo tempo, com a grande meta de mostrar, de modo enviesado, os perigos do urbanismo e do abandono do campo. Para atingir tal meta, buscava-se desenvolver nos alunos a familiaridade com o trato da terra, que resultaria no amor à vida no campo:

A formação dos clubes propunha o entrosamento da comunidade com as instituições escolares em torno das “atividades práticas” que dessem conta, além de hábitos de trabalho, pela aprendizagem de novas técnicas de exploração agrícola, do exercício da cooperação e de conhecimentos relativos à economia. O trabalho nos clubes ensinaria outras coisas às crianças e às famílias... Havia toda uma preocupação com aspectos

¹¹⁹ Já abordado na Seção 2.

¹²⁰ Relatório do Prof. Francisco A. Ferreira Mendes (MATO GROSSO, 1942, p.8).

alimentares, em especial com relação à infância. As vantagens desse trabalho são reiteradas e se justificam: “não iremos pôr de início a enxada na mão do aluno, A criança deve ser posta antes em contato com as vantagens desse trabalho”. (WESCHENFELDER, 2007, p.245, grifo do autor).

Houve, na época, a expectativa de que os Clubes desenvolvessem várias frentes de atividade. A horticultura, considerada das mais importantes, desenvolveu-se apoiada em “instruções sobre o cultivo”, que tinham características bastante instrumentais, incluindo até o tamanho dos canteiros e sua altura, tudo pensado de forma a “facilitar o trabalho das crianças.” A dimensão educativa escolar das hortas não estava esquecida e era vista como uma fonte capaz de fornecer subsídios para o desenvolvimento do programa de ensino das mais diversas formas: os legumes, por exemplo, serviriam de inspiração e modelo para as aulas de desenho (FIORI, 2002).



**Figura 32 - Professores e alunos da Escola Rural Miguel Couto
(Campo Grande, M.S.)¹²¹**

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

¹²¹ Década de 1940.



**Figura 33 - Alunos da Escola Rural Miguel Couto
(Campo Grande, MS)¹²²**

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.



**Figura 34 - Alunos da Escola Rural Miguel Couto
(Campo Grande, MS)**

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

¹²² Década de 1940.



**Figura 35- Alunos da Escola Rural Miguel Couto
(Campo Grande, MS)**

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Embora os Clubes Agrícolas tivessem grande ênfase em sua difusão a partir da década de 1940, por todo o país, sua criação em Mato Grosso, no entanto, ocorreu de forma tardia. Na verdade, os Clubes foram regulamentados em 1951 e 1952, após uma década de serem recomendados no evento de Goiânia.

Em 1952, o governador Fernando Correa da Costa, tomou medidas concretas para alinhar o estado com as propostas gerais disseminadas no país para a educação rural. Criou-se a Federação dos Clubes Agrícolas; aprovando o Acordo assinado em 1951, celebrado entre o Departamento de Educação e Cultura e o Ministério da Agricultura, e aprovam-se também os Estatutos da Federação. Criou-se, por meio do Decreto 1.235 de 30 de janeiro de 1952¹²³, no estado mato-grossense, a Federação de Clubes Agrícolas, como consequência de convênio com o governo federal. A Federação ficou, então, responsável por promover a criação e a instalação dos Clubes em todas as escolas rurais do estado. Percebe-se, claramente, no empenho da Federação a finalidade utilitarista, com ênfase no incremento da qualidade da vida no campo. Constavam, dentre os objetivos dos Clubes, a “renovação dos métodos de produção agrícola”, e a possibilidade de “proporcionar a aprendizagem de novos conhecimentos agrícolas, pondo em prática princípios da agricultura científica”.

¹²³ Cf. MATO GROSSO, 1952a.



Figura 36 - Professores e alunos de frente à Escola Rural Miguel Couto (Campo Grande, MS)

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

Dessa forma, o governo mato-grossense processou uma série de iniciativas que convergiram para a educação rural, sendo os decretos fruto de parceria firmada com o Governo Central e, provavelmente, com a finalidade de arranjar o cenário da educação rural. Em 12 de setembro de 1951, foi celebrado, no Rio de Janeiro, então capital federal, o acordo entre o estado de Mato Grosso, representado, na ocasião, pelo prof. Antonio de Arruda Marques, Diretor da Instrução Pública, e o Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura.

Percebe-se que não houve, na oportunidade, outro fim a não ser o de criar, de forma urgente, os Clubes Agrícolas e quem sabe instalá-los nas escolas rurais. As cláusulas foram muito bem definidas para as partes envolvidas, dentre elas, o governo federal, que se comprometeu a “colaborar na organização e realização de Cursos destinados à formação de professores responsáveis pelas atividades dos Clubes Agrícolas”.¹²⁴

Outra medida legal tomada foi o Decreto n. 1.237, de 30/01/1952 (MATO GROSSO, 1952b), que instituiu o Estatuto da Federação dos Clubes Agrícolas de Mato Grosso, cuja sede seria localizada no próprio Departamento de Educação e Cultura.

¹²⁴ Cláusula 3ª, item c, Termo de Acordo (MATO GROSSO, 1952a, p.1).



Figura 37 - Professores e alunos da Escola Rural Miguel Couto (dia festivo?)

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso – Cuiabá – M.T.

A presença e a permanência dos Clubes em Mato Grosso são pouco conhecidas, especialmente pelo fato de inexistirem registros sobre tais clubes no estado. O pouco que se pode conhecer a respeito dessa experiência está registrado nas Mensagens Governamentais, como é possível conferir, no texto de 1952, pela menção aos Clubes instituídos nas chamadas “zonas reconhecidamente agrícolas” da seguinte forma:

Tabela 28 – Clubes Agrícolas em Mato Grosso – 1952

Ordem	Escolas	Localidade
01	Cipó, Piraputanga e Pulador	Aquidauana
02	Passo Itá	Bela Vista
03	Morro Grande	Bonito
04	Grupo Escolar	Camapuã
05	Capão-Seco, Terenos e Três-Barras	Campo Grande
06	Castelo e Colônia Pedro Celestino	Corumbá
07	Escolas Reunidas D. Vunibaldo, da Chapada e Águas Quentes	Cuiabá
08	Coronel Gavião	Coxim
09	Tenente-Aviador Antonio João e Colônia Municipal	Dourados
10	Pirisal	N. S do Livramento
11	Varzearia	Poconé
12	Lageadinho ou Cidade Paulista e Colônia Paraíso	Poxoréu
13	Colônia Carapã	Ponta-Porã
14	Nobres	Rosário-Oeste
15	Guia Lopes	Nioac
Total	24	15

Fonte: Mato Grosso (1952b, p.29).

O registro acima, lamentavelmente, é o único marco nos documentos oficiais que aborda a questão dos Clubes Agrícolas no estado. Não se sabe, até o presente momento, como foi a existência desses organismos, se tiveram, de fato, uma influência ou uma relação mais intensa com o mundo escolar rural mato-grossense, como aconteceu noutros estados da federação, onde manuais didáticos foram elaborados e utilizados para as escolas rurais. Dessa forma, um aprofundamento sobre a realidade dos Clubes fica prejudicado. A prática de arquivo documental, portanto, tão descuidada em nosso meio, confirma-se de suma importância em questões como a que se aborda neste estudo: a escola rural.

Pode-se afirmar, em síntese, que a expansão quantitativa da escola rural em Mato Grosso, decorrente da “Marcha para o Oeste”, pretendeu estimular e favorecer novas entradas de migrantes para os estados do interior do país. Outro ponto a colaborar para essa expansão foi o nacionalismo, a grande mola mestra de todo o período, que transparece claramente nos discursos de intelectuais e de lideranças vinculadas à Associação Brasileira de Educação, como também de políticos, e, principalmente, no próprio discurso de Vargas, empenhado em comparecer aos eventos da ABE (V e VIII Conferências), como também em cumprir visitas oficiais a Mato Grosso (região sul e a própria Cuiabá), Goiás etc. As iniciativas de Vargas para alargar fronteiras são perceptíveis na criação das Colônias Federais, como foi a de Dourados, em 1943, quando realizou-se a primeira concessão de terras por parte do Governo Central em terras mato-grossenses, o que, de certa forma, atraiu migrantes, como os descendentes de japoneses e paranaenses. Na VIII Conferência realizada em Goiânia, em 1942, pelo contrário, o centro dos estudos foi a escola primária, particularmente, a rural. Nesse evento, pela primeira vez, surgiu, por meio de documentos oficiais, um retrato mais ou menos fiel da realidade da escola rural em Mato Grosso. Em tal documento, as escolas referidas ainda são escolas isoladas, dispersas pelo território mato-grossense, não havendo escolas reunidas ou grupos escolares rurais, como ocorreu noutros estados. Durante a Conferência, o próprio Diretor da Instrução Pública mato-grossense aponta a criação dos Clubes Agrícolas como um eficiente suporte para o mundo agrícola e rural. Embora os Clubes já existissem noutros estados, a realidade do estado de Mato Grosso não viabiliza o projeto de imediato, uma vez que, apenas no final da década de 1950, os Clubes receberam alguma atenção e apoio do estado. Como balanço geral, o que se percebe é que as dificuldades de toda sorte ainda se encontravam na realidade da escola rural, e, a muito custo, professores e alunos conseguiam avançar no ensino e na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início do regime republicano no país não trouxe reformas ou mudanças substanciais quanto ao processo educacional para Mato Grosso. Digno de nota, porém, é que uma série de mudanças, investimentos e reformas, implementadas inicialmente no estado de São Paulo e, posteriormente, em outros estados, que tiveram, ainda que pouca, certa repercussão prática no estado. Esforços foram igualmente desenvolvidos pelas lideranças mato-grossenses a fim de aprimorar a instrução pública de então, como, por exemplo, a criação dos Grupos Escolares após a Reforma de 1910 e a consequente contratação de normalistas paulistas para colaborarem inicialmente na área. Pela leitura e estudo dos registros, no entanto, percebe-se que as dificuldades persistiam até aproximadamente a década de 1940, pois documentos apontavam a insuficiência de prédios escolares, material didático e recursos financeiros.

Questões ligadas à densidade demográfica e à extensão geográfica das terras mato-grossenses, certamente, determinaram a relatividade de tudo o que se aplicava aos estados mais desenvolvidos no quesito educacional. A amplitude do estado, o isolamento, dados poucos mecanismos de deslocamento e locomoção da Capital para o interior, davam a quase tudo o aspecto de extremo isolamento. Cuiabá, nas primeiras décadas da República, era uma cidade isolada, e o contato com outras cidades do estado e do país era feito por avião ou barco. Trajetos por terra, quase sempre eram escassos e pouco úteis. O número de cidades era reduzido. É possível rapidamente enumerá-las. No norte do estado, as que se destacavam eram Cáceres, Poconé e, ao sul, Campo Grande, Corumbá, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

As condições específicas do estado de Mato Grosso demonstram como a escolarização esteve ligada, no início do século XX, à urbanização. Tal vinculação informa o destaque do estado de São Paulo que, impulsionado pela economia cafeeira, interligou municípios e regiões e viu crescer cidades, cujo modo de vida demandava a escolarização tanto para a cidadania quanto para os processos de trabalho. Já no desenvolvimento do estado do Mato Grosso, o crescimento pouco expressivo das cidades ficou explicitado igualmente pelas poucas iniciativas educacionais. Por outro lado, se as vastas extensões territoriais demandavam o investimento na educação rural, as condições econômicas e o tipo de ocupação populacional não asseguravam tal investimento.

Na documentação analisada neste texto, a escola rural esteve presente nas discussões mais significativas a partir da década de 1920, quando da I Conferência da ABE, em Curitiba,

momento em que emerge a referida preocupação, fazendo contraponto com a proposta urbana. A partir de então, a tônica foi quase sempre a mesma, ou seja, centrada na denúncia no desaparecimento da escola rural, quanto à insuficiência de professores, à formação inadequada desses profissionais, aos currículos e aos conteúdos relacionados apenas à realidade do homem rural. A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos de 1920 e 1930, foco centralizador e irradiador dos debates e propostas para a educação do país, de início, orientada por católicos e liberais, os quais permaneceram à frente da organização por mais tempo, quando os dois segmentos se desagregaram por oposição às questões sobre educação, em especial no que diz respeito à defesa no ensino laico, pelo grupo liberal. É desse grupo idealizador também da Escola Nova no país, que advém o discurso de uma escola rural eficaz e útil, capaz de reter e capacitar o homem do meio rural. Tal discurso é utilizado no desejo de conter o fluxo migratório. Pode-se afirmar que a escolarização das populações rurais emerge como problema na medida em que causassem problemas para a vida nas cidades.

Tal preocupação aplicava-se mais aos grandes centros, mas era totalmente desconectada da realidade nos estados mais isolados, como no caso mato-grossense. Como já afirmado, o estado de Mato Grosso era de baixa densidade populacional, continha poucas escolas, as quais eram localizadas em sua maioria nas poucas cidades existentes. As Escolas Isoladas eram bem poucas, como detectado nos relatórios e mensagens. Exceção deve ser feita à Escola Mista de Lagunita (MATO GROSSO, 1916) criada para servir à instrução dos filhos de migrantes e imigrantes, trabalhadores dos ervais próximos à fronteira com o Paraguai.

A escola citada pode ser considerada exemplo emblemático da situação educacional vivida no estado de Mato Grosso. Nascida e desenvolvida com base na necessidade daquele agrupamento populacional derivado do desenvolvimento de atividades econômicas, evidencia a possibilidade de uma proposta pedagógica diferenciada. Simultaneamente, indicia que as iniciativas autônomas acabam por representar perigo para os poderes estabelecidos. Caracteriza-se, assim, o dilema próprio dessa região: a iniciativa governamental não consegue estender os serviços necessários às populações isoladas que, ao implementarem suas demandas, tornam-se focos de resistência ao governo estabelecido.

O cenário aqui descrito somente teve alguma mudança após os anos de 1930, já em pleno Estado Novo, com a política nacionalista de Vargas nos seus propósitos de alargamento de fronteiras e de ocupação dos espaços vazios no país. Nesse sentido, Mato Grosso foi, de uma forma ou de outra, diretamente afetado, quando se criaram os Territórios de Guaporé (hoje, Rondônia), de Ponta Porã e a Colônia Agrícola de Dourados (1943). Getúlio Vargas ao

criar o Território de Ponta Porã pretendia pôr fim ao monopólio da extração da erva-mate e com a criação da Colônia, favorecer o incremento da agricultura na região.

Outra iniciativa foi o estabelecimento da chamada “Marcha para o Oeste”, projeto ideológico, cujos idealizadores buscavam inspiração na ação dos bandeirantes do passado, justificando, dessa forma, a necessidade de entradas interior a fora, e os alvos principais foram os estados de Mato Grosso e Goiás. Nesse rastro, aos poucos vilas e cidades foram sendo formadas e estruturadas, fomentando o surgimento de escolas urbanas e rurais, como consequência desses pequenos contingentes que chegaram a partir de 1940, mas que teve o seu ápice a partir dos anos de 1960.

Como corolário das discussões e debates acerca da escola rural, ocorreu em 1942, na cidade de Goiânia, a VIII Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, quando finalmente se debateu amplamente esse tipo de escola com todas as suas especificidades, estando presentes os grandes debatedores e representantes escolanovistas. De todos os eventos promovidos pela ABE, a escola rural foi mencionada e debatida nas Conferências I, II, V e VIII. Na década de 1940, porém, tornou-se alvo de políticas específicas, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), financiador, dentre outras coisas, da construção de escolas primárias (urbanas e rurais), da Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946a), e ambas pertenceram a um conjunto de leis baixadas de 1942 a 1946 que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”. Dessa forma, toda a estrutura educacional brasileira foi reorganizada na tentativa de estabelecer-se uma política nacional única para a educação no país. È nesse evento que se tem um mapa mais detalhado da escola rural em Mato Grosso, quando o Diretor da Instrução Pública apresentando relatório de sua existência no estado, descreveu-a como limitada, isolada e mantida com poucos recursos.

Evidencia-se, no entanto, que tais iniciativas foram todas do governo central e não do próprio estado. Assim, é sob o influxo externo que a situação educacional do estado, aos poucos, modificou-se. Embora a educação rural permaneceu como problema, é possível detectar mudanças no discurso que justifica a política dos anos de 1940. Em princípio tratava-se de pensar a educação para conter o fluxo migratório, com a preocupação voltada para as cidades. Na política de Getúlio Vargas, explicita-se a tentativa de centralização do poder e eliminação de possíveis focos de resistência e desobediência. Em ambas as situações, a educação rural deixou de ser pensada como elevação do nível de conhecimento e emancipação das populações que vivem distantes dos centros urbanos.

De modo geral, o que fica do período estudado (1889-1942) é que a escola primária rural sempre esteve interligada aos interesses econômicos e políticos. Tanto na Primeira,

quanto na Segunda República, essa escola foi chamada a ser instrumento ideológico daquelas vozes que, muito mais do que preocupadas com a instrução, voltaram-se a questões de seu interesse. Grande parte das teses e propostas destacadas nos eventos tornaram-se inoperantes, pois não se levou em consideração, por exemplo, a realidade continental do país, e a diversidade presente em muitos recantos. Mato Grosso, por exemplo, até os anos de 1930, não tinha nenhum motivo para conter as ondas de migrações do campo para a cidade, pelo simples fato de que esses contingentes eram inexistentes. O que houve foi justamente o contrário, com a entrada ao final do século XIX e começo do XX de gaúchos, argentinos, paraguaios que ingressaram no sul do estado, em busca de trabalho nos ervais nativos e sob o domínio comercial da empresa Mate Laranjeira. É de lamentar a impressão que permanece, ou seja, a de que a questão da escola primária em Mato Grosso restringiu-se tão somente à sua criação, por via de decreto, ficando a cargo de interesses especiais as providências como instalação, aparelhamento e contratação de professor. Tal constatação dá-se, uma vez que ainda nos anos de 1950 por meio de atos governamentais (decretos), criavam-se escolas isoladas rurais, apontando-se apenas o local onde seriam instaladas, como fazenda, lugarejo, local. Embora dispersas, desaparelhadas e esquecidas, as escolas rurais em Mato Grosso contribuíram, ao menos, para a iniciação de crianças no plano da familiaridade com as letras e números, aproximando-as da escolarização formal.

REFERÊNCIAS

- ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança - Campo Grande/MS: 1954-2004.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALBUQUERQUE, Godofredo M. **A função do educador na sociedade rural brasileira.** In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê ...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-7.
- ALVES, Gilberto Luiz. Mato Grosso e a história: 1870-1929. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.61, p.5-81, 1985.
- ALVES, Laci Maria de Araújo. **O processo de expansão escolar em Mato Grosso: 1910-1946: uma abordagem histórica.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1994.
- _____. **Nas trilhas do ensino: educação em Mato Grosso: 1910-1946.** Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- ALVES, Lourembergue. **A cultural política de Mato Grosso I.** Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=32899&edicao=9806&anterior=1>>. Acesso em: 20 maio 2009.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2000.
- _____. **Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso: 1910-1930.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- AMARAL, Inez Maria Bittencourt. **Entre rupturas e permanências: a igreja católica na região de Dourados: 1943-1971.** 2005. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005.
- ANTIPOFF, Helena W. Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária, para a escola de nível mais alto ou para o trabalho. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê ...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942, p.1-28.
- ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. **O ensino de didática na década de trinta no sul de Mato Grosso: ordem e controle?** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.
- ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. **A educação em Itabuna de 1930 a 1945: investigação a partir do levantamento documental.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: [s.n., 2002. p.01-09.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO [ABE]. **Dossiê: 8º Congresso Brasileiro de Educação**, Goiânia, 1942. Rio de Janeiro: Biblioteca da ABE: Comissão de Arquivo, 1942.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. Brasília: Ed. UNB, 1963.

BARROS, Aparecida Maria de Almeida. **No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano: 1944-1963**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BARROS, Déa Velloso. As missões culturais, como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-04.

BENCHIMOL, Jaime Larry; SILVA, André Felipe Cândido da. Ferrovias, doenças e medicina tropical no Brasil da Primeira República. **Revista História, Ciências e Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.3, p.719-762, jul./set., 2008.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. v.1.

BONASSI, Margherita. **Canta, América sem fronteiras! imigrantes latino-americanos no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000.

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. **Do extrativismo à pecuária: algumas observações sobre a história econômica de Mato Grosso: 1870-1930**. São Paulo: Scortecci, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 8.319, de 20 de novembro de 1910**. Institui o ensino agrônômico. Rio de Janeiro: [s.n.], 1910. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1786815/dou-secao-1-20-11-1910-pg-1/pdfView>>. Acesso em 20 jan. 2011.

_____. **Lei n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. Dispõe sobre a criação dos patronatos agrícolas pelo Presidente Venceslau Bráz. Rio de Janeiro: [s.n.], 1918.

_____. **Decreto n. 13.706, de 25/07/1919**. Dispõe sobre o Regulamento de funcionamento dos patronatos no país. Rio de Janeiro: [s.n.], 1919.

_____. **Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Rio de Janeiro: [s.n.], 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jan 2011.

_____. **Decreto-Lei n. 3.616, de 13 de setembro de 1941**. Dispõe sobre a proteção do trabalho do menor e dá outras providências. Rio de Janeiro: [s.n.], 1941. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3616-13-setembro-1941-413842-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

_____. **Decreto-Lei n. 4.958, de 12 de novembro de 1942.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1942. (Fundo Nacional de Ensino Primário).

_____. **Decreto-Lei n. 5.293, em 1º de março de 1943.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1943. (Convênio Nacional do Ensino Primário).

_____. **Lei Orgânica do Ensino Primário n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **Decreto-Lei Orgânica do Ensino Agrícola n. 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9614.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 2º de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2011.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Um olhar crítico sobre a Revolução Industrial.** Agência Toque de Ciência, 2010. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/projetos/agencia/index.php/publicacoes/entrevistas>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

BRÊTAS, Márcia Maria Miranda. **A gênese do ensino estatal em Mato Grosso 1759-1808.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar para o índio: 1970-1994.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1995.

_____. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil:** Corumbá: 1930-1954. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALKINS, N. A. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso de Paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950. t.1. (Obras completas, v.13). Resenha de: AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas. **Educar**, Curitiba, n.21, p.311-314. 2003.

CAMPOS, Paula Regina Moraes Martins. **O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para República: 1888-1910.** 2007. Dissertação Mestrado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CANO, Wilson. Base e superestrutura em São Paulo: 1886-1929. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p. 235-254.

CARDOSO, Fernando. A frequência regular à escola: o problema da deserção escolar: a assistência aos alunos: transporte: internatos e semi-internatos. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê ...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942, p.1-6.

CARVALHO, Diego Francisco de. **Trabalho e conflito na Noroeste do Brasil: a greve dos ferroviários de 1914.** 2009. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo com a educação. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p.115-132.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Nacional de Educação.** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.225-252.

CARVALHO, Rosana Areal; BERNARDO, Fabiana Oliveira; CRUZ, Gabriela Almeida. A educação na desordem. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009. p.01-23.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da moralidade: o estado e a organização da instrução pública na província de Mato Grosso: 1834-1873.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

_____. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CAVALCANTE, Else; RODRIGUES, Maurim. **Mato Grosso e sua história.** Cuiabá: Edição do autor, 1999.

CENTENO, Carla Villamaina. **A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso: 1870-1930: crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

_____. **Educação e fronteira na historiografia mato-grossense: 1870 - 1950.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL [CPDOC]. Rio de Janeiro: FGV. Disponível em:
<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_rev30_rs.htm>. Acesso em: 25 ago. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLUBE AMANRES DA FERROVIA. Disponível em:
<http://www.amantesdaferrovia.com.br/photo/nob-noroeste-do-brasil-ramal-7?context=album&albumId=4981239%3AAlbum%3A8767>. Acesso em: 14 dez. 2010.

CONCEIÇÃO, Adelice Alves da. **O ensino da língua escrita na escola primária de Mato Grosso: 1927-1952**: enunciados oficiais e memórias de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. O internato do aprendizado agrícola Benjamin Constant: o espaço, o grupo dirigente e os internos. Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2006, Goiânia. **Anais....** Goiânia: [s.n], 2006. p.1-10.

CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. **Arquitetura escolar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1996.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Grupo escolar Palácio da Instrução de Cuiabá: 1900-1915**: arquitetura e pedagogia. 2009. Mestrado (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação**: nacional, federativo, democrático e efetivo. 2009. Disponível em:
 < www.todospelaeducacao.org.br/Uploads.aspx?folder=Biblioteca%5C>. Acesso em: 17 fev. 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1. p.73-89, jan./abr. 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização do final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.121-156.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.77-98.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas; RODRIGUES, Almeida R. V. Os caminhos da Escola Nova em Mato Grosso nas primeiras décadas do século XX: notas sobre a escola nova e o ideário escolanovista. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.1, n.1, p.103-118, jan./jul. 2007.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. Alberto Torres e o conservadorismo fluminense. **Especiaria**, Ilhéus, v.10, n.17, p.277-301, jan./jun. 2007.

FERREIRA FILHO, João Candido. Ensino agrícola nas escolas primárias rurais. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais ...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1927. p.338-346.

FILOMENO, Felipe Amin. A crise Baring e a crise do encilhamento nos quadros da economia-mundo capitalista. **Economia e Sociedade**. Campinas, v.19, n.1, p.135-171, 2010.

FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, p.231-260, jul./dez. 2002. Número especial.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCISCO, Adilson José. **Apóstolos do progresso: a prática educativa salesiana e o processo de modernização em Mato Grosso:1894-1919**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.

FREIRE FILHO, Ernesto de Souza. **A trajetória da Associação Brasileira de Educação: 1924 – 2001**. Rio de Janeiro: Ed.do Educador, 2002.

GALERIA DE IMAGENS. Disponível em:< <http://www.corumba.com.br/foto-hist-trem003.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.150-167.

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no território federal do Guaporé: 1943-1956**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GONÇALVES, Arlene da Silva. Os grupos escolares no estado de Mato Grosso como expressão da política pública educacional: o Grupo Escolar Joaquim Murinho em Campo Grande, sul do estado: 1910-1950. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

GONÇALVES, Carlos Barros. **Migrantes da fé: contribuição ao estudo do protestantismo em Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st10/Goncalves,%20Carlos%20Barros.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009. p. 01-06.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de história da educação, v.1).

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul**. Dourados: [s.n.], 1988.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello; SOUZA, Zélia Peres de. **História e geografia do Mato Grosso do Sul**. São Paulo: FTD, 2005.

GRISI, Maria Rosa. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-8.

GUELLI, Oscar Augusto. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-6.

HAMDAN, Eli Mara Leite Royg. **Estado e educação em Mato Grosso na primeira metade do século 19**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

HEES, Martha Pereira das Neves. **As missões culturais no estado do Rio de Janeiro: jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA [IBGE]. **Anuário Estatístico do Brasil**. 1936. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/seculox/default.shtm>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA [IBGE]. **Anuário Estatístico do Brasil**. 1937. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/seculox>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA [IBGE]. **População do Brasil por Estados: 1872, 1890, 1900 e 1910**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_pdf/populacao/1908_12/populacao1908_12v1_018.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2010.

JACOMELII, Maria Regina Martins. A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.347-370.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso: 1909-1941**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p.93-114.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p.15-38.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LISBOA, H. Marques. Parecer da seção de ensino agrícola. In: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.). **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Brasília: INEP, 2004. p.39-40.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A uniformização do ensino primário no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais ...** Rio de Janeiro: Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1927. p.244-249.

_____. O plano de ação supletiva por parte da União na educação primária de todo o país. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 1932, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1932. p.01-04.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Sobre a II CNE. In: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.). **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Brasília: INEP, 2004. p.21-27.

MATO GROSSO. Inspetoria Geral dos Estudos. **Relatório da Instrução Pública ao Presidente da Província, Barão de Diamantino**. Relatório n. 086, em 1871. Cuiabá, 1871. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório da Instrução Pública ao Presidente do Estado**: relatório 86-G. Cuiabá, 1889a. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1889**. Cuiabá, 1889b. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Bel. João Pedro Gardês**, Encarregado da Instrução Pública, ao Presidente do Estado, Sr. Manoel José Murinho. Relatório n.23 (87), em 1892. Cuiabá, 1892a. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado por Joaquim Pereira Ferreira Mendes**, Diretor da Instrução Pública, ao Presidente do Estado, Sr. Manoel José

Murtinho. Relatório n. 88, em 1892. Cuiabá, 1892b: Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, ao Presidente do Estado, Sr. Manoel José Murtinho. Relatório n. 89, em 1895. Cuiabá, 1895. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, ao Presidente do Estado, Sr. Antônio Corrêa da Costa. Relatório n. 90, em 1896. Cuiabá, 1896a. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1896**: Decreto n. 068. Cuiabá, 1896b. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, ao Presidente do Estado, Sr. Manoel José Murtinho. Relatório n.23 (87), em 1898. Cuiabá, 1898. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Lei n. 508, de 16 de outubro de 1908**. Criando os primeiros Grupos Escolares em Mato Grosso. Cuiabá, 1908: Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910**. Decreto n. 265, de 22 de outubro de 1910. Cuiabá, 1910. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Joaquim A. C. Marques, em 1912. Cuiabá, 1912. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Decreto n. 412, de 28/10/1915**. Cria a Escola Mista de Lagunita (Ponta Porã). Cuiabá, 1915. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Relatório do Professor da Escola Mixta de Lagunita ao Inspetor Escolar de Ponta Porã**. 1916. Cuiabá, 1916. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**, pelo Governador Dom Francisco de Aquino Corrêa, em 1918. Cuiabá, 1918. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Dom Francisco de Aquino Corrêa, 1919. Cuiabá, 1919. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1920-1921. Cuiabá, 1921a. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Dom Francisco de Aquino Corrêa, em 1921. Cuiabá, 1921b. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Pedro Celestino Corrêa da Costa, em 1924. Cuiabá, 1924. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Mario Corrêa da Costa, em 1926. Cuiabá, 1926. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927**. Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927. Cuiabá, 1927. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Mario Corrêa, em 1928. Cuiabá, 1928. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Mario Corrêa, em 1929. Cuiabá, 1929. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Governador Annibal Toldeo em 1930. Cuiabá, 1930. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**, pelo Governador Dr. Mário Corrêa, em 1936. Cuiabá, 1936. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo Interventor Federal cap. Manoel Ary da Silva Pires, em 1937. Cuiabá, 1937. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, Prof. Francisco A. Ferreira Mendes, em 1942. Cuiabá, 1942. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Decreto 1.235 de 30 de janeiro de 1952. Dispõe sobre a criação, no estado mato-grossense, da Federação de Clubes Agrícolas. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, p.1, n.11.139 de 09 fev. 1952a.

_____. Decreto-Lei n. 1.237, de 30/01/1952. Aprova o Estatuto da Federação dos Clubes Agrícolas de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, n.11.139, de 9 fev.1952b.

_____. **Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado**, pelo governador Fernando Corrêa da Costa, em 1952. Cuiabá, 1952b: Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

MARIN, Jéri Roberto. Diálogos e traduções culturais dos franciscanos alemães em Mato Grosso. **Revista Brasileira de História das Religiões**, [s.n.], ano3, n.7, p.21-45, 2010.

MARTINS, Arilson Aparecido. **O Seminário Episcopal da Conceição (MT): da materialidade física à proposta pedagógica 1858-1880**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

MENDONÇA, Sonia Regina. Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. Mundo Agrario: **Revista de Estudios Rurales**, La Plata, n.1, p.01-14, 2000.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Menucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação. Ijuí: Unijuí, 2007. p.19-52.

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos de 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação: as professoras primárias na Primeira República**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **Da escolha a aragem da terra: a gênese do ensino agrícola primário federal no Brasil: 1910-1934**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, São Cristóvão. **Anais...** Aracaju :Universidade Tiradentes, 2008. p.1-20.

NEUVALD, Luciane. **A maior dádiva do Estado Novo a Mato Grosso: o aprendizado agrícola GUSTAVO DUTRA no período populista: 1943-1964**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

NEVES, Dimas Santana Souza. **As armas e as almas: dispositivos disciplinares e a inspeção escolar em Mato Grosso: 1889-1930**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra – Mato Grosso – Brasil: 1964 -1976**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. p.185-194.

OLIVEIRA, Milton Ramón Pires de. Educar e regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2000.

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá: 1870-1890: limites, tensões e ambigüidades. In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Org.). Instantes e memória na História da Educação. Brasília: INEP; Cuiabá: EdUFMT, 2006a. p.81-98.

_____. **Professoras de pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso: 1870-1892.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006b.

PATTO, Maria Helena de Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.13, n.35, abr. 1999. p.167-198.

PARODI, Alfredo. A difusão do ensino primário no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais ...** Rio de Janeiro: Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1927. p.594-610.

PEDRAÇA, Célio Marcos. **O universo ideológico de Dom Aquino e os anos Vargas: entre a Igreja e o Estado: 1930-1945.** 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

PESSOA, Frota. Política educacional: a reforma do ensino primário no Distrito Federal. In: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.). **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE.** Brasília: INEP, 2004. p.93-106.

PINTO SOBRINHO, Almiro. **Amambaí: memórias e histórias de nossa gente.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

PONCIANO, Nilton Paulo. **O processo civilizador no sul de Mato Grosso: a Colônia Agrícola Nacional de Dourados.** **Revista Analecta**, Guarapuava, v.2, n.1, p.93-101, jan./jun. 2001.

PÓVOAS, Lenine C. **História geral de Mato Grosso: da proclamação da República aos dias atuais.** Cuiabá: [s.n.], 1995. v.2.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo: 1937/1945: o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias Rio de Janeiro**, v.1, n.1, v.1, p.1-6, 2000.

REIS, Rosinete Maria dos. **Palácios da instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso: 1910-1927.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. **Geopolítica e memória: uma discussão do processo de desenvolvimento.** 2005. Tese (Pós-doutorado em Geografia Humana) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1942. 2v.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Ana Lúcia Espíndola. **Alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul: 1979-1990: limites e possibilidades das propostas pedagógicas**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

RODRIGUES, Maria Benício. **Educação escolar como instrumento de mediação na relação Estado/povo: a reforma mato-grossense em 1910: fase de implantação**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação – História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

ROSA, Elizabeth Pippi da. **Cartilha do dever: a instrução pública primária em Mato Grosso nas primeiras décadas republicanas: 1891-1910**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

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

_____. A participação de Gustavo Fernando Kuhlmann na educação mato-grossense. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.18, n.38., p.567-584, set./dez. 2009.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeht Madureira (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SABOYA FILHO, Eduardo Gerson de. **Mato Grosso e a reforma educacional Pedro Celestino: 1910: produto histórico do imperialismo**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

SANTOS, André et al. **Brasil: mudanças no quadro político, social e econômico na República Velha do Estado Novo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SÃO PAULO. **Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892**. Reforma da Instrução Pública. São Paulo: [s.n], 1892 Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei%20n.88,%20de%2008.09.1892.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação Mario Covas. **Cartilhas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01>. Acesso em: 14 dez. 2010

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p.9-57.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p.3-9.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, v.13, n.26, 2009. p.32-55.

SILVA, Acildo Leite da. **A civilização pelas águas e a gente de cor: urbanismo e relações educativas na Vila Capital de Capitania de Mato Grosso: 1752-1835**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. **Escola Normal de Cuiabá: 1910-1916: contribuição para história da formação de professores em Mato Grosso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

_____. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso: 1910-1927**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Lígia Osório. A crise política no quadriênio Bernardes: repercussões políticas do “Caso do Itabira Iron”. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p.15-36.

SILVA, Octayde Jorge da Silva. **Um estudo sobre a história de Mato Grosso**. Cuiabá: ETFMT, 1982.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. **História e memória: processo de profissionalização docente em Mato Grosso: 1930-1960**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso: 1870-1889**. Cuiabá: INEP, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; COSTA, Lourença Alves da; CARVALHO, Cathia Maria Coelho. **O processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 1990.

SOARES, Edla. **Parecer n. 036/2001**. Brasília: Câmara de Educação Básica: Conselho Nacional de Educação, 2001.

SOARES, Lindamar Etelvino Santos. **Escola de iniciação agrícola Gustavo Dutra: o poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de. **Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOUZA, Marlene Flores. **A História das idéias educacionais em Mato Grosso no século XIX: sob as Luzes de Condorcet**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. **Sociologias**, Porto Alegre, n.13, p.302-323, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: 1890-1910**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XIX**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p.109-151.

_____. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo: 1890-1976**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil: 1893-1971**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.21-56.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Alfabetização na escola primária em Diamantino - Mato Grosso: 1930 a 1970**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

TEIXEIRA, Maria do Carmo Neves. As “Colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia: **Dossiê...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-7.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional**. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS JÚNIOR, Carlos. A marcha para o oeste de Cassiano Ricardo: um itinerário para a nação. IN: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 11., 2008, Jacarezinho. **Anais...** [S.l.]: ANPUH/PR, 2008. p.1-12.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil: 1893-1971**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.7-20.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação: Curitiba – 1927 In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais.....** Curitiba, 2004. p.1-11.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **A leitura e a escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso: 1837-1889.** Cuiabá: UFMT, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. **Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos: 1937-1945.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

WEINGARTNER, Alisolet Antônia dos Santos. **Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul.** Porto Alegre: Edições Est, 1995.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas normais rurais no sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais....** Uberlândia: UFU, 2006. p.116-128.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação.** Ijuí: Unijuí, 2007. p.235-266.

WIKIMEDIA COMMONS. Disponível:

< <http://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Welcome>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARIANI, Edson. **Estado demiurgo**: Alberto Torres e a construção nacional. **Achegas**: revista de ciência política, Rio de Janeiro, n.36, p. 01-11, jul./ago. 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.740, de 05 de setembro de 1946**. Dispõe sobre o orçamento geral da República para 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126388/decreto-lei-9740-46>>. Acesso em 26 maio 2010.

_____. **Parecer n. 036/2001**. Dispõe sobre diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2001.

CARDOSO, Canciolina Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso: 1910 a 2000. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14. CONGRESSO DE HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL, 2., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2003. p.1-7.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.100, p.831-855, 2007.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p.121-136, 2005.

GOUVÊA, Fernando. **Entre redes e rendas**: a tessitura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos como lugar de memória: 1952-1964. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.01-12, abr./jun. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres**. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. p.3-30.

LAGDEN, H. A educação primária fundamental – objetivos e organização. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 1942, Goiânia. **Dossiê ...** Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942, p.1-8.

LINS NETO, Nicanor Malaquias. **Os fundamentos teológicos da educação infantil**: um estudo do diálogo entre protestantismo e educação infantil nas cartas sobre educação infantil de Pestalozzi. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

MATO GROSSO. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1902. Cuiabá, 1902. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1903. Cuiabá, 1903. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1908. Cuiabá, 1908: Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, 1909. Cuiabá, 1909. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. **Horário e Programa de Ensino para as Escolas Isoladas**, de 22 de outubro de 1910. Cuiabá, 1910: Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1911. Cuiabá, 1911. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1913. Cuiabá, 1913. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública**, em 1915. Cuiabá, 1915. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

MENDONÇA, Sonia Regina. _____. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil: 1930 – 1950. **Tempos Históricos**, Cascavel, v.10, p. 243-266, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Disponível em:
<[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil: 1922-1935. In: MAGALDI, Ana Maria de Mello et al. (Org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.375-398.

WEINGARTNER, Alisolette Antônia dos Santos. **A formação histórica de Mato Grosso do Sul e o movimento divisionista**: 1889/1930. 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ZAVAREZE, Sônia Salete. **Comunidade Voadeira e a gestão do território**. 2007. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Ecologia e Produção Sustentável) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.