

A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945)¹

The schooling of rural childhood in the Lusophone-Brazilian space from the perspective of comparative education (1935 to 1945)

Elizabeth Figueiredo de SÁ²

Carlos Henrique CARVALHO³

Luciana Vicência do Carmo de ASSIS E SILVA⁴

Resumo

Abstract

Analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro, privilegiando a organização da escola do ensino primário elementar é foco deste artigo. Subsidiados pela história comparada, são analisadas produções acadêmicas e legislações dos países, privilegiando categorias que permitiram aproximar/distanciar das realidades: acesso, modalidades escolares e currículo. A delimitação temporal deve-se ao período inicial do governo de Salazar, em Portugal, que contempla, também, o Estado Novo no Brasil (1937-1945). Utilizou-se da escola para imprimir na infância valores nacionalistas e formar hábitos e saberes necessários para o trabalho.

The focus of this paper is to analyze the educational public politics targeted to the rural childhood schooling in the Lusophone-Brazilian space, privileging the primary elementary school organization. Based by comparative history, are analyzed academic productions and legislations of the countries, favoring categories that allowed approximate/separate from realities: access, schooling modalities and curriculum. The temporal delimitation is due to the initial period of Salazar government, in Portugal, that also contemplates the *Estado Novo* in Brazil (1937-1945). These governments took advantage of the school to impose in childhood nationalistic values and to nurture abilities and knowledge that were necessary to work.

Palavras-chave: Pesquisa comparada. Educação rural. Espaço luso-brasileiro.

Keywords: Comparative research. Rural education. Lusophone-Brazilian space.

- 1 Pesquisa realizada com financiamento CAPES, FAPEMAT e SEDUC.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Participou do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (2004). Em 2009 concluiu o pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP e em 2018 na Universidade Federal de Uberlândia. É coordenadora do grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM-IE-UFMT). Atua como professora adjunta no Instituto de Educação e no Programa de Pós-graduação da UFMT. E-mail: <elizabethfsa1@gmail.com>
- 3 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (2003) e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa (2008). É professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). É Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, gestão 2017-2020. É o atual presidente do Conselho Curador da Fundação de Apoio Universitário (FAU), 2017 a 2020. É pesquisador da FAPEMIG (no Programa Pesquisador Mineiro) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: carlosocarvalho06@yahoo.com.br
- 4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Educação da UFMT. Estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Pesquisadora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). Email: lu_vicencia@yahoo.com.br

A partir dos anos 1920 teremos no Brasil uma série de iniciativas que viabilizarão a formação do que se poderia chamar de sistema nacional de ensino, com a criação das universidades, a implementação do controle de formação de professores, com a criação das licenciaturas e reorganização do ensino secundário, a indicação da necessidade da criação de uma lei e de um plano nacional de educação, a preocupação com aspectos internos à escola, como organização, inspeção, currículo, livros didáticos, dentre outras iniciativas. O avanço do debate culmina com a determinação na Constituição de 1946 de se elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto será enviado ao Congresso em 1948, resultando, após 13 anos de renhidas discussões, na citada lei de 1961.

Ao longo de todo esse período, de generalização da educação popular pelo território brasileiro e de expansão, muito mais lenta e segmentada, dos níveis secundário e superior, veremos a persistência do debate entre os interesses públicos e privados, nos quais se escuda a Igreja Católica (e outras confissões), que recrudescer nos anos 1930 e toma contornos dramáticos na década de 1950, principalmente nos anos que antecedem a finalização da Lei n.º 4.024.

Retomando a ideia da comparação entre as realidades educacionais nos dois lados do Atlântico, temos, em termos panorâmicos, a partir dos anos de 1935, possibilidade de identificar a ascensão dos regimes autoritários, o Estado Novo brasileiro (1937) e o português (1933). Também, logo após o término da Segunda Grande Guerra, no ambiente da Guerra Fria, temos uma grande preocupação com a difusão dos princípios da democracia ocidental, colocando-se o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, cabendo à Igreja, em aliança com o Estado, arrefecer os ânimos revolucionários e antidemocráticos de cada país.

Notamos ainda calorosos debates em prol da disseminação da instrução em ambos os países, bem como reivindicação pela melhoria das condições de vida de suas populações, principalmente aquelas ligadas aos fatores econômicos, mas também das precárias condições de ensino, tanto no Brasil como em Portugal, com o Estado assumindo a direção da instrução pública e propondo uma legislação educacional de abrangência nacional, com a organização da educação popular, que no caso brasileiro recebe apoio da chamada ala liberal progressista, liderada por Anísio Teixeira.

Foi também no final da década de 1920 que as bases econômicas globais foram abaladas pelo início da *Grande Depressão* de 1929, a qual produziu um cenário de países arrasados pela devastação generalizada, já bastante fragilizados pelas consequências da Primeira Grande Guerra. Com a quebra da bolsa de valores de Nova York se generaliza, ainda mais, o espectro da miséria, da fome e, como um resultado *quase que natural* dessa situação, as populações desses países ficam à mercê da subjugação de políticos, que passam a propugnar medidas autoritárias

para conter o *caos social* reinante. A fragilidade dos governos naquele momento foi um dos motivos que favoreceu a subida de governos ditatoriais ao poder em vários países, na promessa de um Estado Novo com propostas populistas, empenhado em superar a grave crise econômica, política e social que enfrentavam, que prometiam proteger a sociedade das ideias comunistas que angariavam cada vez mais adeptos.

Nesse contexto, Hitler assumiu o poder à força na Alemanha, Mussolini na Itália e Franco na Espanha. Diferentemente deles, Salazar foi convidado a ocupar a pasta das Finanças em Portugal, em 1928, com o apoio das Forças Armadas (CARVALHO, 2001), cuja atuação gerou elogios internacionais e criou conflitos entre as facções militares, de modo que, como os demais, posteriormente “tomou o poder e se tornou ditador”, convertendo-se em presidente do Ministério no ano de 1932 e permanecendo no poder até 28 de setembro de 1968 (RAMPINELLI, 2014, p. 120).

Conforme Rampinelli (2014, p. 122), a permanência de Salazar no poder deveu-se a vários fatores, entre os quais destaca-se a estratégia de defesa do mundo rural tradicional. Em suas palavras: “Este mundo nacionalista, antiindustrializante, ruralista, ultra conservador e católico será o baluarte na defesa da imutabilidade do regime e de sua liderança”, apoiado por uma grande massa “despolitizada, analfabeta e submissa”, reforçada pela educação.

Ao visitar as aldeias, Salazar dizia ser de família pobre que continuava “ainda na sua aldeia, a trabalhar a terra, cavando-a e regando-a.” (SALAZAR, 1959 *apud* RAMPINELLI, 2014, p. 123). Afirmava ainda que nada fez e nem faria para tirá-la dessa condição porque ela era útil ao país, como ele o era no governo. Tais ideias nortearam as ações coercitivas do seu governo, no sentido de conservar o camponês sem acesso à participação da vida política do país e à escolarização de qualidade.

No outro lado do Atlântico, mais especificamente no Brasil, Getúlio Vargas tomou o poder, governando o país por 15 anos ininterruptos, iniciando com a Revolução de 1930, com a instauração do período denominado Governo Provisório e, em 1937, por força da Constituição que o impedia de continuar no cargo, manteve-se na presidência até 1945 devido a um Golpe de Estado, período denominado Estado Novo ou “Era do Estado”, “uma vez que o governo central tornou-se ator político indispensável na realização de qualquer pauta política.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 106).

Nesse período, a indústria brasileira ganhou um grande impulso que foi acompanhado pela formulação de leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho e medidas de investimentos em infraestrutura. No entanto, além de provocar uma grande disparidade regional, pois as indústrias encontravam-se restritas aos grandes

centros urbanos da região sudeste, gerou um problema social e econômico devido ao grande deslocamento da população rural para as regiões urbanas industrializadas. Os problemas gerados pela crescente industrialização, responsável pela migração de parte da população que morava no campo para as cidades com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida, impulsionaram a ação e a propagação do pensamento ruralista de saneamento do interior, de educação e instrumentalização da população rural a fim de que fossem produtivos ao país e permanecessem no campo.

É interessante observar que no período do Estado Novo⁵ os dois países, Portugal e Brasil, eram considerados predominantemente rurais, assim, seria lógico pressupor que a educação rural fosse pauta prioritária nos debates e nas iniciativas de seus intelectuais e governantes. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a escolarização da infância rural nos dois países, privilegiando o olhar para a organização da escola do ensino primário elementar.

As análises encontram-se ancoradas na história comparada. Compreender essas duas localidades separadas pelo oceano Atlântico, mas com um entrelaçamento histórico, exigiu conhecer bem os princípios teórico-metodológicos da história comparada. Isso porque,

[...] a comparação está, diríamos, omnipresente em educação, pois, sempre que procuramos compreender onde nos inserimos recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber e a Educação Comparada quer que este se construa sobre factos que pertencem à realidade educativa de modo a dar a esta uma compreensibilidade que a simples análise num só contexto não permite. (FERREIRA, 1999, p. 124)

5 A denominação Estado Novo, em Portugal, foi dada ao regime político que vigorou a partir de 1933, com a aprovação da Constituição, até 1974, quando ocorre a Revolução de 25 de Abril (Revolução dos Cravos), pautando suas políticas em ações autoritárias e no corporativismo de Estado. Esse período da história portuguesa também foi chamado de salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, seu fundador e líder até 1968. Os ideólogos do Estado Novo lhe atribuíram a condição de um “Estado corporativo”, ao defini-lo oficialmente como uma “República Corporativa”, devido à sua forma republicana de governo espelhada num aparato jurídico e normativo centralizador a partir de 1933. Como exemplo podemos citar a Constituição, o Estatuto do Trabalho Nacional, Câmara Corporativa (que em última instância se configurava no próprio Estado), Ministério das Corporações, Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, Sindicatos Nacionais de direito público, Grêmios Nacionais, Grêmios da Lavoura, Casas do Povo, Casas dos Pescadores, Comissões Reguladoras, dentre outras. Cf.: MATTOSO, José. *História de Portugal: o Estado Novo*. Vol. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

Assim, ela exige um olhar comparativo, mas não de transposição, ou seja, não se permitir contaminar pelos resultados encontrados em uma localidade e querer generalizá-lo ou estendê-lo às demais. Conforme Nóvoa, há um nível comparativo que

[...] reconhece que há grandes debates que atravessam o mundo inteiro e que são idênticos, mas que têm especificidades e localizações diversas em diferentes regiões do mundo. Tais localizações - e este é o ponto de inovação - vêm menos das geografias nacionais e vêm mais de um conjunto de sentidos culturais, históricos de determinadas regiões. (NÓVOA, 2009, p. 7).

O período delimitado deve-se ao período inicial do governo de Salazar⁶, o qual Nóvoa denominou *segunda fase* da organização escolar, caracterizado “pela tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de doutrinação moral.” (NÓVOA, 1997, p. 178-9). Tal período contempla, também, o Estado Novo no Brasil (1937-1945). Para tal, foram analisadas as produções acadêmicas e legislações nos dois países, entendidas como materialização das representações sociais presentes na sociedade. Por isso, o conceito de representações (CHARTIER, 1991), entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo, também auxiliará a análise. Esse conceito permite compreender a relação entre os discursos e as práticas, isso é, as formas pelas quais intelectuais e governantes desses dois países interpretaram e atuaram na educação primária no espaço rural.

6 As concepções político-ideológicas de Salazar configuraram o regime político do Estado Português entre 1926 e 1968. A sua personalidade e vida pública estiveram intrinsecamente associadas ao Estado Novo, sistema conservador e autoritário que criou e que intransigentemente procurou manter. A relevância e a duração dos cargos governativos que ocupou, a multiplicidade das funções que desempenhou, o enorme poder que concentrou e a forma como o exerceu, deixaram marcas profundas no país, na esfera política, econômica, social e cultural. Cf. ANTUNES, José Freire. *Salazar-Caetano: cartas secretas 1932-1968*. Lisboa: Circulo de Leitores, 1993; FERRO, António. *Salazar, o homem e a sua obra*. Lisboa: Empresa Nacional da Publicidade, 1933; NOGUEIRA, Franco. *Salazar*. Lisboa: Editora Civilização, 2000; Ó. Jorge Ramos do. *O Lugar de Salazar*. Lisboa: Alfa, 1990.

As representações sobre a escolarização da infância rural no Brasil e em Portugal

O analfabetismo foi visto como fator gerador de problemas econômicos e sociais no Brasil e em Portugal no fim de século XIX e no século XX. Inversamente, a educação escolar foi vista como fator central para que esses países progredissem e se modernizassem. Alvo do descaso das duas monarquias, a educação do povo, ou a extinção do analfabetismo, esteve na pauta dos agentes políticos da primeira República brasileira e dos republicanos de Portugal (embora nele a República tenha sido instaurada duas décadas após a monarquia dar lugar ao republicanismo no Brasil). A autonomia relativa e os princípios de descentralização advindos do governo republicano puseram em pauta a instrução pública, que ganhou importância, pelo menos discursivamente, na estruturação política, econômica, social e cultural de ambos os países. Ela se alinhava aos ideais de democracia, progresso e ordem – princípios do liberalismo. Passou a ser vista pela elite governamental como via de ascensão social e sustentação do chamado Estado democrático de direito. Por isso, mas não só, verifica-se um movimento expressivo pró-educação pública no Brasil e em Portugal.

A República brasileira resultou da aliança entre Exército, fazendeiros do café ligados ao capital internacional e setores da camada média; e sua proclamação foi facilitada indiretamente pelo desprestígio do regime imperial, pela abolição da escravatura e pelo enfraquecimento momentâneo das oligarquias ditas tradicionais. O novo regime se ergueu com um aparato legal fundado no modelo liberal dos Estados Unidos e no positivismo, em voga no século XIX; noutras palavras, aqui, o moderno se identificava com princípios liberais e positivistas então divulgados na Europa e na América do Norte. Imbuídos dessas concepções, os republicanos apresentaram propostas para mudar o quadro desfavorável da educação e criar condições para o desenvolvimento econômico e político do país, isso é, para fazê-lo alçar ao panteão das nações tidas como mais civilizadas. Eis a linha discursiva do debate sobre os problemas educacionais nas discussões parlamentares na capital federal de então (Rio de Janeiro), nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais de muitas cidades.

Após a proclamação da República portuguesa, os responsáveis pelo novo regime de governo buscaram reformar o modelo educativo vigente em todos os níveis de ensino – mas deram atenção especial ao analfabetismo. Os reformistas separaram o conceito de instrução do de educação; entendiam que, para chegar a ela, aquela era condição essencial. Pretendiam não só instruir, mas também educar, ou seja, enaltecer os valores e princípios cívicos da pátria lusitana, seus

feitos coloniais e seus heróis, etc. Pela instrução cívica, iniciada na infância, o país recuperaria sua condição natural de potência europeia. Também promoveram a laicização do ensino para retirar da igreja católica boa parte de seu controle sobre a educação. Assim, para os dirigentes da educação do período republicano, essa entraria numa fase áurea, pois até a proclamação da República portuguesa (5 de outubro de 1910) não se pensava muito na educação básica nem se cogitava a criação do Ministério da Instrução Pública de imediato (foi criado em 7 de julho de 1913, pelo Decreto-lei 12). Quanto ao regulamento para o ensino primário, as medidas iniciais foram tomadas em 22 de julho de 1911 e visavam corrigir a condição de abandono a que a monarquia relegou essa modalidade de ensino. Os republicanos lusos levantam, então, duas bandeiras: instrução pública para instruir e para educar.

Os republicanos viram – e consideraram – a educação como fator de eficácia. Isso implicava uma dinâmica congruente entre diversas forças locais, orientadas para um projeto autônomo (incluindo disciplinas adaptadas aos locais), e a confluência dessas dinâmicas num ideário nacional (o patriótico, do progresso e da modernização). Como era o Estado que se via como liberal, seja o português ou o brasileiro, à educação se reservava um espaço fundamental, tendo em vista tanto as experiências de desenvolvimento no século XIX que abriram caminho à industrialização e ao progresso europeus, ao menos em países já industrializados, quanto a necessidade de se formar o cidadão, seja para a prática política, o exercício da cidadania, a preservação da tradição humanista ou a formação profissional.

Fosse contrária ou favorável à posição da maior intervenção do Estado na sociedade, podemos dizer que a crença no poder da educação como formadora da consciência do país, de preparação para a democracia e para o progresso material, era disseminada entre as elites; e a República apareceria como sistema político apto a oferecer as luzes ao povo, sobretudo pela educação, com seu poder civilizatório. Essa passou a ser tida como direito do cidadão, e aí se assentaram os debates sobre educação municipal como forma de o local promover e propiciar a todos o acesso a essa condição essencial ao exercício da cidadania. Pensada e construída com iniciativas dos municípios, a escola se configurou como estrutura-base para se garantir localmente os princípios universais da cidadania. Logo, “[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional.” (CURY, 2000, p. 8).

Tendo em vista essa ambiência histórico-educacional, nota-se, em Portugal, conforme Nóvoa (1997, p. 177), a concepção de realismo pragmático que perpassa todo o Estado Novo, tentando “[...] ajustar a oferta institucional à procura social de educação, conduzindo a uma espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos

conteúdos programáticos, redução do nível de competência dos professores, etc.), caracterizando a continuidade da falta de investimento na educação herdadas do século XIX.” Carvalho (2001, p. 726) afirma que:

Na ótica dos defensores de um Estado autoritário mantido por grupos privilegiados, tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação.

Conforme alguns autores, o salazarismo não via a escolarização da população, principalmente do campo, como algo positivo. Pelo contrário, “esforçou-se por controlar o crescimento do sistema de ensino.” (NÓVOA, 1997, p. 176). Carvalho (2001) apresenta em sua obra algumas intervenções dos deputados por ocasião da reorganização do ensino primário (1936) que refletiam claramente a visão do governo a respeito da escolarização da infância portuguesa, como a de Teixeira de Abreu: “Os ensinamentos de coisas abstratas e absolutamente em desacordo com o meio em que [o aluno] viva dá como resultado exemplos que todos nós conhecemos na aldeia: rapaz que fique distinto na instrução primária é um rapaz perdido para a família.” (ABREU, 1936 *apud* CARVALHO, 2001, p. 765). Desse modo, as representações dos intelectuais e governantes acerca da escolarização para a infância influenciaram as políticas educacionais portuguesas, materializadas em suas leis e decretos.

O Brasil vivia uma realidade distinta de Portugal nesse período. Após muito tempo de descaso, a escolarização da infância rural tornou-se pauta de debates entre intelectuais e governantes que defendiam a educação como mola propulsora do progresso e, com isso, o direito dos brasileiros à escolarização, devido “à crença de que através da multiplicação das instituições escolares e do acesso à escolarização, o Brasil se tornaria uma grande potência” (ALVES, 1998, p. 21), influenciando, assim, as políticas públicas educacionais.

Nesses debates, duas correntes pedagógicas voltadas para o campo se sobressaíram: o ruralismo pedagógico e a escola comum. O ruralismo pedagógico foi um movimento delineado e constituído para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de “fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (BEZERRA NETO, 2003, p.15). Dessa forma, a proposta defendida pelo movimento ruralista girou em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo. Para essa corrente, os professores deveriam potencializar

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

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

Sud Mennuci, representante dessa corrente pedagógica voltada para a zona rural, sustentava em seu discurso um modelo de escola rural de características regionais sob a alegação de que “Temos que separar o Ensino das cidades do Ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea” (MENNUCCI, 1934, p. 133), pois, na sua visão, era: “[...] mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional.” (MENNUCCI, 1934, p. 133). Nesse sentido, acreditava em uma escola rural que atendesse as características da realidade em que estivesse inserida e, também, em uma formação específica para o professor que lá fosse atuar, já que as escolas normais brasileiras, com alto padrão de excelência na sua visão, formavam professores urbanos. Para isso, o Estado deveria criar escolas Normais Rurais que se organizariam sob três aspectos cruciais: o pedagógico, o higiênico/sanitário e o agrícola. Essas escolas deveriam “[...] formar professores quase hostis à vida cidadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em *leaders* do núcleo em que vão servir.” (MENNUCCI, 1934, p. 144-145).

No entanto, as ideias ruralistas de educação rural, voltadas para a formação do trabalhador rural, não foram unânimes entre os intelectuais da época. Havia uma luta de representações acerca da escola rural, suas finalidades e práticas. Existiam aqueles que saíram em defesa de uma escola comum, capaz de atingir indistintamente toda a população estudantil brasileira da cidade ou da roça, como os intelectuais divulgadores da Escola Nova, principais representantes do *Ensino comum*. Entre eles, destacam-se Anísio Teixeira e Almeida Júnior.

Anísio Teixeira, ao defender e divulgar os ideais da escola comum, anunciava que essa escola deveria voltar-se “à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações em uma

sociedade moderna e democrática [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 44). Para tanto, ela não deveria distinguir aqueles que precisavam ou não de trabalhar, mas a sua finalidade deveria ser educar a todos para o trabalho, “distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.” (TEIXEIRA, 2007, p. 60).

Essa escola deveria ser uma instituição com programas voltados para a vida da comunidade, considerando a realidade social, o trabalho e as tradições. Ao considerar esses aspectos, o intelectual argumentava que: “A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus mores, seus costumes.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67). Desse modo, o docente, partilhando da mesma realidade dos alunos, compreenderia que o programa da escola é a “própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Nessa visão, a escola não poderia restringir os conhecimentos comuns para as crianças em razão delas estarem inseridas em um meio rural e substituí-los pela formação profissional. Ao contrário, ela deveria oferecer a educação comum a todas as crianças o maior tempo possível, considerando o meio social em que estavam inseridas. Em outras palavras, a escola proposta seria “a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformização, mas pela sua equivalência cultural.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67). A defesa de Anísio Teixeira era por uma escola primária organizada e comprometida com a formação do cidadão, tanto na cidade quanto no campo, “destinada a formação básica e comum do povo brasileiro.” (NUNES, 2000, p. 20-21).

Almeida Junior (1944) também segue em defesa do ensino comum, igual para todas as crianças, democrático, que respeitasse o direito de acesso e de oportunidades às crianças do campo e da cidade. Em seu artigo intitulado *Os objetivos da escola primária rural*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico⁷, assinalava que os brasileiros estavam insatisfeitos com a escola rural por três aspectos: pelo número insuficiente para atender a demanda; por responsabilizá-la pelo fluxo migratório da roça para a cidade; e pela inadequação de seu programa, não sendo capaz de dar às crianças a formação devida.

Em relação à questão da insuficiência de números de escolas, apontava Almeida Júnior (1944) que os dados estatísticos evidenciavam que não era possível atender a demanda da infância rural, em razão até mesmo da rarefação demográfica existente. Segundo o autor:

7 Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Enquanto se mantiver, fora das cidades, a atual rarefação demográfica, o justo desejo, que todos temos, de alcançar nas malhas do ensino primário a maioria, senão a totalidade da infância rural, só logrará satisfazer-se por uma destas três medidas: 1) instituição do transporte escolar; 2) criação de internatos rurais; 3) manutenção de escolas de matrícula reduzida. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Para o autor, valia a máxima: “onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá até a criança” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29), mas enfatizava a urgência de corrigir a demanda versus número de vagas. A solução desse problema foi considerada complexa, mas simples, alojada na questão orçamentária. Já declarava anteriormente em outra obra que:

A solução algébrica do problema do ensino rural se enquadraria numa equação de duas incógnitas: a primeira seria o preparo do professor para a escola rural; a segunda, o preparo da escola rural para o professor. Uma terceira incógnita: o dinheiro para a solução das duas primeiras. (ALMEIDA JÚNIOR, 1934, p. 197).

Quanto à responsabilização pelo fluxo migratório do campo para cidade, Almeida Júnior, na contramão dos defensores do ruralismo pedagógico, que acreditavam que o ensino rural pudesse soffrear o êxodo do campo para a cidade, afirmava que não havia fundamento claro da correspondência entre escola rural e fluxo migratório da roça para a cidade. Explicitava que esse movimento, tanto no Brasil quanto no mundo, existia antes mesmo da escola rural, e que o êxodo “se regula automaticamente, tendendo, em cada região, para o equilíbrio entre duas quantidades: a da produção rural e a do consumo urbano.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Com relação à inadequação do ensino primário rural à sua finalidade, que era escolarizar a infância para atuar na sociedade, o autor advertiu que a escola, como estava organizada, oferecia pouco (tempo, conteúdo, qualidade, etc.) e era inadequada. Mas para melhorá-la seria necessário prover instalações e equipamentos, formar os professores para atuar no meio no qual iriam trabalhar e adequar os programas, o que possibilitaria “[...] a ambientação do ensino, flexivelmente, não só aos interesses psicológicos do meio rural em geral, mas ainda a cada um dos seus aspectos particulares.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Se por um lado a sociedade apontava esses três fatores como problemáticos para o sucesso da escola rural, por outro lado, Almeida Júnior (1944) asseverava que seu maior problema era a questão dos objetivos. Nesse sentido, referenciava

a dicotomia existente entre dois grupos de intelectuais: um que defendia a escola primária rural profissional, cujo objetivo do professor rural era educar a criança para ser um trabalhador agrícola (ruralismo pedagógico); e o outro grupo que defendia a escola comum, tanto para o campo quanto para a cidade, ou seja, para esse grupo a escola primária não poderia ter nenhum caráter vocacional.

No âmbito dessa discussão Almeida Júnior deixou clara sua posição contrária à profissionalização da escola rural, defendendo uma escola de ensino comum, destinada indistintamente a todas as crianças de oito a quatorze anos, que ensinasse o mínimo de uma educação comum para a vida social (ALMEIDA JÚNIOR, 1944). Para ele, diferenciar a escola rural pelo caráter profissionalizante seria um grande erro, pois com ela o Estado estaria segregando a infância rural, ao invés de elevá-la e de integrá-la. Somente, segundo o autor, pela escola comum se chegaria à integração, à unidade nacional, pois ela atingiria a toda a população intelectual apta sem qualquer distinção de “nascimento, de crenças, de fortuna, de distribuição regional” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33), bem como ao princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos, sem diferenciação em seu programa e em sua finalidade. Nesse sentido, a escola primária rural não poderia ser, de maneira alguma, uma escola profissional rural.

Diferentemente de Portugal, no Brasil não existia uma legislação educacional federal que organizasse um sistema nacional de educação. A educação primária ficava sob a responsabilidade dos estados da federação, que legislavam sobre ela e a financiavam, de maneira que as características, os programas e os métodos direcionados para o ensino primário não convergiam em âmbito nacional. Embora a Constituição de 1934 centralizasse a educação sob responsabilidade do Estado, somente em 2 de janeiro de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino primário brasileiro, por meio do Decreto-Lei n.º 8.529, que estabelecia as bases da organização e as finalidades do ensino primário no país. Enquanto isso, as diretrizes para a escolarização da infância continuavam a cargo dos estados, por isso, utilizamos para fins de comparação a legislação educacional do estado de Mato Grosso, tendo em vista que ainda não há uma obra que trate das escolas rurais nos estados brasileiros e suas respectivas legislações.

A organização da escola rural numa perspectiva comparada

A prática da comparação na pesquisa no campo da educação tem sido comum e tem produzido resultados úteis para se compreender realidades distintas entre si, para se fazer o olhar ir além de espaços específicos e para se entender a formação de diferentes situações educacionais. Mesmo que seja “[...] a base de quase todas as formas de pesquisa” (BRAY; THOMAS, 2000, p. 127), a comparação exigiu

cautela. As categorias de análise envolvem espaços específicos no nível local e global, difusão ideológica da centralidade da educação no desenvolvimento do progresso social e questões próprias de cada localidade, ou seja, dos municípios, tais como discussões sobre financiamento do ensino público, organização curricular, estrutura administrativa das escolas, e outras. Dito de outro modo, é preciso estabelecer categorias de análise que nos permitam aproximar ou distanciar as realidades estudadas e compreender como os dois espaços – o português e o brasileiro – definiram suas trajetórias ao longo do tempo, marcados por certas características comuns: condições desfavoráveis à instrução e a presença marcante de um contingente enorme de analfabetos no período estudado.

Para compararmos as iniciativas do governo português e brasileiro, mais especificamente do estado de Mato Grosso, para as escolas rurais elegemos as seguintes categorias de análise: acesso, modalidades escolares e currículo, numa perspectiva estrita, isso é, observando especificamente o programa escolar.

Ao analisar o *acesso escolar*, percebemos que a obrigatoriedade escolar esteve presente na constituição portuguesa desde o século XIX, com a Carta Constitucional (1826). Todavia, conforme Adão e Remédios (2009), durante o século XIX, o cumprimento da escolaridade obrigatória não constituiu uma realidade, embora tenha sido reafirmado tal princípio em outras disposições legais posteriores, como no Decreto-Lei nº 1.969, de 20 de maio de 1938, no qual a escolarização primária elementar era obrigatória a todas as crianças fisicamente saudáveis e mentalmente sãs, entre os 7 a 12 anos (BASE X), e oferecido gratuitamente pelo Estado aos pobres, pois, “os que não o forem pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação econômica e os encargos da família.” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 1.969/1938, Base X). Conforme as autoras:

Se as populações não enviavam os seus filhos a alfabetizar, porque necessitavam do trabalho por eles realizado ou por não poderem assegurar-lhes as condições mínimas para frequentar a escola, não é menos realidade que o Estado não tomava outras medidas que contribuíssem para essa escolarização. Não havia estabelecimentos de ensino em muitas das localidades, um elevado número das salas de aula existentes estava a funcionar em edifícios que não tinham sido criados para esse fim, muitas outras sobrelotavam-se facilmente ou encontravam-se em grande degradação. A juntar a esta situação deficitária e inibidora, registrava-se também uma escassez de professores. E, num Portugal rural, extremamente pobre, onde predominava uma economia de subsistência, a ausência de um sistema de acção social escolar eficaz constituía

mais um obstáculo à frequência da escola até à obtenção de um diploma. (ADÃO; REMÉDIOS, 2009, p. 6).

Os pais contavam com a mão de obra da criança na lida diária nos campos, ceifa, vidimas, na criação dos rebanhos e nas tarefas domésticas, e, para isso, de que serviria o domínio da leitura e da escrita? Do mesmo modo, conforme explicitado pelas autoras, o governo não fornecia uma escolarização de qualidade às crianças. Assim, como a obrigatoriedade se tornaria uma realidade se não havia meios de regulação que garantissem o acesso e a permanência das crianças na escola?

No Brasil, a obrigatoriedade esteve presente na legislação brasileira desde o século IX e foi reafirmada nas reformas educacionais estaduais que foram elaboradas e promulgadas na década de 1920, no bojo do movimento escolanovista. Em Mato Grosso, a reforma da instrução pública normatizou a gratuidade do ensino público para as crianças em idade escolar e a obrigatoriedade do governo em oferecer a educação escolar. Como estratégia (CERTEAU, 2004) para limitar o atendimento escolar às crianças e se eximir de responsabilidades, o governo usou a própria legislação como reguladora de acesso. Assim, o artigo 3º da regulamento determinou: “O ensino publico primario é gratuito, leigo e obrigatório a todas as creanças *normaes, analphabetas*, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 kilometros de escola publica.” (MATO GROSSO, Regulamento da Instrução Pública Primária, 1927, grifo nosso). Ou seja, a estratégia governamental foi limitar o acesso à escolarização por meio de critérios inegociáveis: as crianças tinham que ser saudáveis, excluindo-se aquelas com deficiências e outras doenças; e residir próximas à escola.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público primário, por meio do princípio de que “a educação é direito de todos”, integraram as diretrizes da educação nacional na Constituição de 1934, elaborada sob a influência dos liberais republicanos e intelectuais que participaram do movimento pela Escola Nova. Porém, a Constituição de 1937, outorgada em 1º de novembro, eliminou de seu texto o princípio presente na Constituição de 1934, passando a considerar a educação como “dever e direito natural dos pais”, sendo que o Estado não deveria ser “estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (art. 125), tornando imprecisa e superficial a ação do Estado na educação da infância brasileira. Nessa perspectiva, Schelbauer, Furtado e Sá (2015, p.105) explicam que:

A ação supletiva do Governo Federal para a escola rural teve um novo impulso durante o Estado Novo (1937–1945). Mesmo tendo sido retirada a vinculação constitucional de recursos para a educação na Constituição (outorgada) de 1937 a União manteve a ação supletiva “[...] na construção

e manutenção, nas zonas rurais de todo o país, de escolas primárias e de escolas profissionais destinadas ao preparo de trabalhadores para as atividades agrícolas [...]”, bem como na cooperação com os estados para “[...] instalação e manutenção de escolas primárias, nas zonas em que a ação supletiva da União se tornar imprescindível.” (BRASIL, 1937, art. 117, 118).

No entanto, os dispositivos criados para garantir o acesso da criança à escola eram, muitas vezes, ludibriados pelos pais e pelos fazendeiros. Conforme Celeste Filho (2014, p. 54), no estado de São Paulo, “o que irritava profundamente os delegados de ensino no que se refere à frequência às escolas rurais era quando não fossem os pais das crianças a retirar seus filhos para trabalhar nas roças, mas os próprios fazendeiros. Neste caso, preferiam fechar a escola rural e cobrar alguma punição legal.”

Em relação às *modalidades escolares*, a escolarização da infância portuguesa poderia acontecer nas escolas ou nos Postos Escolares⁸, nova modalidade a ser instalada principalmente nas áreas rurais, com o ano letivo com a mesma duração das escolas de ensino primário elementar (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 27.279, 1936, Art. 4º) e com mestres designados de *regentes escolares*, não precisando de habilitação, apenas idoneidade moral e superficial conhecimento intelectual. Com a nova legislação, passa-se a exigir um exame de competência para o ensino elementar.

Em 1938, o governo publica, por meio da Lei n.º 1.969, as diretrizes para a Educação Nacional em dez bases. Nela, o ensino primário elementar público poderia ser oferecido nas escolas, nas zonas urbanas e rurais, e nos Postos Escolares somente nas zonas rurais (Base IV). Em relação à regência das classes do ensino primário elementar, a nova legislação introduz a figura do *regente diplomado*⁹, isso é, aqueles profissionais que possuíam a habilitação pedagógica visando à “posse do método para a formação moral, intelectual e física correspondente ao grau de ensino” (Base IV) ou que houvessem sido regentes durante cinco anos “avaliados como muito bons”, responsáveis para lecionar nas escolas. Para lecionar nos Postos Escolares, o governo designou os *regentes*, pessoas idôneas que não possuíam curso de formação, mas deveriam prestar prova de cultura geral e de habilitação pedagógica. Conforme Adão (2007, p. 291): “Neste ideário, o recurso dos postos escolares e ao provimento de regentes relega para segundo plano a importância dos valores da vida rural.”

8 Funcionaram desde 1931 como Postos de Ensino.

9 Esse não era equivalente ao professor que cursava as escolas do magistério, responsável pela docência nas escolas primárias complementares.

A realidade das escolas públicas elementares portuguesas no ambiente rural era de professores leigos, com turmas que, “nas zonas mais degradadas chega a atingir mais de setenta crianças, e o alargamento do regime de horários de diferente duração”, sem que houvesse paralelamente o aumento de instalações (SAMPAIO, 1978).

As escolas isoladas rurais no Brasil não diferenciavam muito dos *Postos Escolares*, pois funcionavam, em sua maioria, em prédios adaptados com equipamentos insuficientes, sob a regência de um único professor, em sua maioria sem formação para a docência, com turmas multisseriadas que variavam até 60 alunos.

Em Mato Grosso, o regulamento em vigor revela que o governo dificultava a abertura de escolas rurais quando estabelecia a necessidade de haver um prédio adaptável às necessidades escolares e a existência de 30 crianças, as quais deveriam residir, no mínimo, a um raio de 3 quilômetros da escola a ser instalada (MATO GROSSO, Regulamento, 1927, Artigo 7º). Dessa forma, não contemplava as localidades que tinham um número inferior de crianças, sendo que no estado a população das diferentes ruralidades encontrava-se disseminada em pequenas povoações, com dificuldades de locomoção. Além disso, ao definir um *prédio adaptável*, o regulamento abre precedente para o funcionamento das escolas em casas particulares e, até mesmo, na casa do próprio professor. Nesse sentido, a estrutura física da escola rural não seria uniforme, dentro de um padrão estabelecido, pois, conforme a ruralidade em que estivesse localizada, as condições e características poderiam sofrer variações. No entanto, o artigo 85º inciso III previa a concessão pecuniária às pessoas residentes nas zonas rurais que quisessem construir prédios escolares.

No estado de São Paulo, Celeste Filho (2014, p. 52) afirma que as escolas isoladas “embora muitas fossem legalmente urbanas eram, de fato rurais”. Isso porque “há populações vivendo regime civil de urbanas¹⁰ e que são, visceralmente, populações ruais.” (PENNA, 1935, p. 11 *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 52). Tais escolas eram criticadas com frequência pelos delegados regionais de ensino:

Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes:

- 1º - Falta de matrícula e frequência das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações.
- 2º - Falta de estabilidade do professor, por motivos assaz

10 Porque pagavam imposto predial urbano.

conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui. 3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém pode adquirir material e o fornecido pelo Almojarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos. 4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em consequência da ignorância e miserabilidade das populações. 5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável. (MOURÃO, 1936 *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 52-53).

Os problemas das escolas isoladas rurais apontados pelo delegado regional do ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, são similares às demais regiões do país.

No entanto, a escola isolada não era a única modalidade escolar no ambiente rural. Existiam também as escolas reunidas e, em alguns estados, como o do Paraná, os grupos escolares rurais.

As escolas reunidas eram um modelo de escola graduada, com um ensino simultâneo e organizada por classes separadas pelo nível de desenvolvimento intelectual. Em Mato Grosso, o Regulamento de 1927 deixa subentendida a precariedade de organização e funcionamento das escolas rurais no estado, uma vez que deixa expresso que a criação das escolas reunidas visava: “I- melhorar as condições pedagógicas e higiênicas da sala escolares; II – classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; III – facilitar e intensificar a inspeção.” (MATO GROSSO, Regulamento, 1927). Ou seja, o objetivo da criação das escolas reunidas era elevar o desenvolvimento da escola primária do estado.

Outra modalidade escolar existente eram os grupos escolares. Schelbauer (2014) chama a atenção para que, embora tal modalidade fosse expressiva nos centros urbanos, também ocupou o cenário rural em alguns estados da federação, dentre eles o Paraná, que nos anos de 1940 a 1941 registrou a construção de 21 grupos escolares subvencionados pelos governo federal. Esses grupos, conforme a autora (2014, p. 82), “obedeceram um padrão de alvenaria, entre duas a oito salas de aula, com ou sem residência para professor.”

Quanto ao *currículo*, a legislação educacional portuguesa optou por um ensino único para as zonas rurais e urbanas, porém, na década de 1930, devido ao fomento rural no país, como a campanha do trigo, estimulando a política de

fixação das populações rurais no campo, a legislação educacional normatizou especificamente sobre o ensino primário rural, organizando-o em três bases. As duas primeiras estabeleceram que o conteúdo deveria compreender “[...] noções gerais de agricultura, quanto possível adaptadas à atividade agrícola das regiões em que essas escolas funcionem”, tendo como objetivo: “[...] criar no espírito da criança o amor à terra e aos trabalhos do campo e de lhe facultar os conhecimentos rudimentares tendentes à compreensão dos fenómenos e operações que interessam à vida agrícola.” (PORTUGAL, Ministério da Instrução Pública, Decreto-lei n.º 1.918, 1935). Conforme Magalhães (2013), essa lei retomava a discussão que vinha sendo travada no país nos anos anteriores, a da escola regional como negação à escola única. A legislação visava estabelecer a criança no campo, instrumentalizando-a para o trabalho rural agrícola, porém, a lei não chegou a ser regulada.

No ano seguinte (1936), o Regulamento da instrução pública do ensino primário, promulgado por meio do Decreto-lei n.º 27.279, não seguiu o mesmo viés da Lei n.º 1.918, mas sim o da escola única, com orientação pedagógica igual para as escolas elementares rurais e urbanas, pois tinha o governo a missão de: “[...] assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura, que os torne verdadeiramente úteis para si e para a colectividade.” (PORTUGAL, Direcção Geral do Ensino Primário, Decreto-lei n.º 27.279, p. 276).

Visando “Sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (PORTUGAL, Direcção Geral do Ensino Primário, Decreto-lei n.º 27.279, p. 276), a legislação determinou um currículo rudimentar à todas as escolas elementares, composto das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, na qual seriam trabalhados a leitura, redação, os feitos pátrios, os conhecimentos das práticas cotidianas e do meio ambiente; Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física e Canto coral (ART. 1º). Os conteúdos comporiam um livro único, sob a fiscalização do Ministério da Educação Nacional (Art. 2º).

No Brasil, o currículo das escolas primárias limitava-se ao ensino da leitura, da escrita e da matemática. Mais especificamente em Mato Grosso, o Regulamento (1927) deixa claro que a finalidade das escolas rurais é “ministrar a instrução primária rudimentar”. Nesse sentido, os intelectuais optaram pela simplificação do programa, com vistas a um ensino aligeirado. Embora já estivesse em discussão a necessidade de um programa específico para as escolas rurais que atendesse as suas especificidades regionais, o regulamento direcionou para a unificação dos programas tanto da escola rural quanto da urbana. A diferença estava na intensidade dos conteúdos propostos; para a escola rural estavam relacionados os conteúdos elementares: a leitura e a escrita e as quatro operações e as noções de

história, geografia do Brasil e de Mato Grosso e noções de Higiene. Nem mesmo a Instrução Moral e Cívica foi incluída no rol dos conteúdos essenciais, uma vez que o nacionalismo, a construção da identidade nacional, era amplamente discutida e defendida entre os intelectuais.

No que se refere às escolas reunidas, os conteúdos eram mais intensos, graduados e divididos por classes. Tinham os acréscimos das seguintes disciplinas: aritmética, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, educação higiênica, instrução moral e cívica, desenho, trabalhos manuais, educação física, canto. Ainda que as discussões sobre o ensino rural com um conteúdo voltado para a realidade do campo tenham sido desencadeadas desde a década de 1920, não se percebeu vestígios nem da corrente ruralista e nem da *escola comum*, defendida pelos escolanovistas no Regulamento de 1927 de Mato Grosso, que normatizou a educação do estado até o ano de 1952.

Com vistas a fiscalizar o ensino oferecido, o governo instituiu por meio do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático. À Comissão caberia:

[...] examinar compêndios apresentados, proferir julgamento favorável ou contrário, estimular e orientar a produção de livros didáticos no país. Também teria autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda não existentes no Brasil, promovendo, periodicamente, exposições nacionais de livros didáticos autorizados de acordo com a lei. (FERREIRA, 2008, p. 50).

Desse modo, ao ensino rural foi destinado um ensino aligeirado dos conteúdos com livros didáticos, quando esses chegavam à zona rural, sob a ampla fiscalização do governo por meio da Comissão por ele criada.

Considerações finais

Uma investigação dessa natureza permite, então, reconhecer a centralidade que as questões laico e religiosas tiveram na formação das duas realidades, Portugal-Brasil, ao possibilitar a identificação dos pontos de convergência entre os dois espaços e esboçar aproximações por meio de um estudo comparado. Em síntese, a análise proposta permitirá resgatar novos sujeitos, novas abordagens e novos problemas que emergem na arena educacional no Brasil e em Portugal que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se compreender a História da Educação luso-brasileira. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões

que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar novos elementos à sua compreensão. A educação tornou-se tema geral no período demarcado para a pesquisa, mas é justamente nesse terreno que se evidencia a presença das peculiaridades dos debates envolvendo os católicos e os propositores das políticas oficiais de ensino, expressando as diferenças, as individualidades e – por que não? – as comparações inevitáveis, possibilitando relacioná-los aos campos de interesse da História e da Educação. Nesse sentido, o período do Estado Novo português e brasileiro caracterizou-se por políticas educacionais nacionalistas, voltadas para a inculcação ideológica e de doutrinação moral, sob a justificativa de salvaguardar os respectivos países da circulação de ideias comunistas, utilizando-se da escola para imprimir na infância valores nacionalistas e formar hábitos e saberes necessários para o trabalho.

No período, os dois países apresentavam características consideradas predominantemente rurais e a educação rural tornou-se foco de atenção nos debates e nas iniciativas de intelectuais e governantes. As discussões em torno da educação rural em Portugal e no Brasil apresentaram pontos convergentes e divergentes em razão das finalidades atribuídas a essa modalidade escolar.

Percebemos que embora a educação rural tenha se tornado objeto de interesse dos intelectuais e do governo no período delineado, no Brasil e em Portugal esteve no segundo plano das políticas educacionais. As escolas instaladas no ambiente rural dos dois países foram marcadas pelas características modestas e pelas ausências de materiais e de professores habilitados.

Referências

ADÃO, Áurea; REMEDIOS, Maria José. O Alargamento da escolaridade obrigatória para as meninas portuguesas (1960). Uma medida legislativa envergonhada: sua representação nos jornais. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 36, p. 3-13, dez. 2009.

ADÃO, A. A escola em meio rural no Portugal dos primeiros anos do Estado Novo. A formação dos seus professores. WERLE, F. O. C. **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Ijuí, 2007. p. 269-294.

ALMEIDA JUNIOR, A. **A escola pitoresca**. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

ALMEIDA JUNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 29-35, jul. 1944. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/3>>. Acesso: 10 dez. 2016.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino** (Educação em Mato Grosso: 1910 – 1946). Cuiabá: EdUFMT, 1998.

ANTUNES, José Freire. **Salazar-Caetano: cartas secretas 1932-1968**. Lisboa: Circulo de Leitores, 1993.

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

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Níveis de comparação em estudos educacionais: diversidade de percepções a partir de diferentes literaturas e o valor das análises em multiníveis. **Contemporaneidade e Educação**, v. 7, p. 127, sem. 1, 2000.

BRASIL. **Decreto-lei** n. 8.529 – de 2 de janeiro de 1946.

CELESTE FILHO, Macioniro. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. **Hist. Educ.** [online], v. 18, n. 43, p. 49-70, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200004>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreiras Alves. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FERRO, António. **Salazar, o homem e a sua obra**. Lisboa: Empresa Nacional da Publicidade, 1933.

MATO GROSSO. Regulamento da Instrução Pública primária de 1927. **Arquivo Público de Mato Grosso**. APMT, Cuiabá-MT, 1927.

MATTOSO, José. **História de Portugal: o Estado Novo**, v. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MENNUCCI, Sud. **Educação: órgão da Directoria geral do Ensino de São Paulo**, v. IV, ago./set. 1931. eBook/eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeduacao.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MENNUCCI, Su. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 1934. Versão para eBook/eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Franco. **Salazar**. Lisboa: Editora Civilização, 2000.

NÓVOA, A. A Educação Nacional (1930-1970): análise histórica e historiográfica. In: vários autores. (Org.). **Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal** (1800-1975). Zamora: Sociedad Española de Historia de Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1997, p. 175-203.

Ó. Jorge Ramos do. **O Lugar de Salazar**. Lisboa: Alfa, 1990.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1918**, de 27 de maio de 1935.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1941**, de 1 de abril de 1936.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1969**, de 20 de maio de 1937.

RAMPINELLI, W. J. Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 119-132, jan./jun. 2014.

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200005>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SAMPAIO, J. S. Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2. n. 1, p. 9-22, 1978.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. comentada por Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Clarice Nunes).

Recebimento em: 20/03/2018.

Aceite em: 30/05/2018.