

## 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação

*Rosa Fátima de Souza-Chaloba<sup>1</sup>  
Agnes Iara Domingos Moraes<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Neste artigo, apresenta-se um balanço sobre a trajetória da Educação Rural no Brasil, nos séculos XIX e XX, com ênfase no Ensino Primário (anos iniciais do atual Ensino Fundamental). No passado e no presente, a educação dos trabalhadores do campo, em países em desenvolvimento, tem permanecido como desafio educacional de inegáveis proporções. Com base em recentes estudos realizados sobre o tema, este artigo tem como pano de fundo o direito à educação dos trabalhadores rurais atrelado à luta pela terra. A análise recai sobre as propostas para a educação da infância nas áreas rurais, o movimento pela ruralização do ensino e a institucionalização da escola primária no campo. Aborda, ainda, problemas institucionais e pedagógicos das escolas isoladas, a questão do provimento e formação de professores culminando com as políticas mais recentes de nucleação e fechamento das escolas do campo.

**Palavras-chave:** Ensino Primário Rural. Fechamento de escolas do campo. Movimento pela Ruralização do Ensino.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara. <https://orcid.org/0000-0002-3905-7317>. E-mail: [rosa.souza@unesp.br](mailto:rosa.souza@unesp.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. <https://orcid.org/0000-0001-5775-3431>. E-mail: [agnes.moraes@uems.br](mailto:agnes.moraes@uems.br).

## **200 years of rural education in Brazil: stories of exclusion, abandonment and discrimination**

*Rosa Fátima de Souza-Chaloba  
Agnes Iara Domingos Moraes*

### **Abstract**

This article presents an assessment of the trajectory of rural education in Brazil in the 19th and 20th centuries, with emphasis on primary education (early years of the current Elementary School). So far, the education of rural workers in developing countries has remained an educational challenge of undeniable proportions. Based on recent studies on the subject, this article has as a background the right to education of rural workers linked to the struggle for land. The analysis focuses on the proposals for childhood education in rural areas, the movement for the ruralization of education and the institutionalization of primary school in the countryside. It also addresses institutional and pedagogical problems of isolated schools, the question of providing and training teachers culminating in the most recent policies of nucleation and closure of rural schools.

**Keywords:** Rural primary education. Closing of rural schools. Movement for ruralization of teaching.

## **200 años de educación rural en Brasil: historias de exclusión, abandono y discriminación**

*Rosa Fátima de Souza-Chaloba  
Agnes Iara Domingos Moraes*

### **Resumen**

En este artículo se presenta un balance sobre la trayectoria de la educación rural en Brasil en los siglos XIX y XX, con énfasis en la enseñanza primaria (años iniciales del actual Enseñanza Fundamental). En el pasado y en el presente, la educación de los trabajadores del campo en países en desarrollo ha permanecido como desafío educativo de innegables proporciones. Basados en estudios recientes realizados sobre el tema, este artículo tiene como principal contexto el derecho a la educación de los trabajadores rurales enganchados a la lucha por la tierra. El análisis recae sobre las propuestas para la educación infantil en las áreas rurales, el movimiento por la ruralización de la enseñanza y la institucionalización de la escuela primaria en el campo. Aborda, además, problemas institucionales y pedagógicos de las escuelas aisladas, la cuestión de la provisión y formación de profesores culminando con las políticas más recientes de nucleación y cierre de las escuelas del campo.

**Palabras clave:** Enseñanza primaria rural. Cierre de escuelas del campo. Movimiento por la ruralización de la enseñanza.

## Introdução

Este texto consiste em um ensaio de reflexão sobre a Educação Rural nos duzentos anos do Brasil independente, recortado na perspectiva da história do Ensino Elementar. Trata-se de uma tentativa de síntese e de interpretação de uma história ainda pouco conhecida e investigada. Interrogar as trajetórias de escolarização da infância no meio rural requer perscrutar a presença e a ausência da escola nas diferentes regiões do país, ao longo desses dois séculos, identificando as políticas adotadas pelos poderes públicos, as propostas pedagógicas em debate e os caminhos da expansão gradativa entrecortados pela carência material e pelas ineludíveis dificuldades de acesso e demanda. Outrossim, requer considerar as vicissitudes do trabalho de milhares de professores (professoras, em sua maioria) que atuaram nas escolas isoladas, buscando espriar uma cultura escolar muitas vezes limitada em programas de ensino sintéticos e abreviados, abrangendo os saberes elementares de leitura, escrita e cálculo. Implica, ainda, enfrentar representações e diferenciações históricas que têm atravessado as concepções de campo e cidade e de urbano e rural no Brasil. Nesta análise, a contraposição é incontornável, uma vez que a própria construção histórica da escola rural se afirmou com base em princípios de diferenciação e classificação em relação à escola urbana.

A primeira parte do texto aborda a emergência da escola primária rural como problema político e administrativo no final do século XIX e no início do século XX. Na sequência, as políticas federais para a Educação Rural e o Movimento pela Ruralização do Ensino, em meados do século XX, são problematizados. Por último, a análise incide sobre o gradativo deslocamento da concepção e dos usos do termo “Educação Rural” para “Educação do Campo”, na transição do século XX para o século XXI, assinalando suas implicações políticas e socioeducacionais.

## **A emergência da escola rural no final do século XIX: uma distinção de múltiplos sentidos**

A historiografia da educação brasileira sobre o século XIX tem posto em evidência a pluralidade de iniciativas, debates, agentes, instituições e práticas educativas que floresceram ao longo do período Imperial (GONDRA; SCHUELER, 2008). Como bem assinala Faria Filho (2003), em diferentes províncias, foram-se constituindo redes de escolas públicas, privadas e domésticas.

Embora a expansão da escola elementar, também denominada de cadeira ou escola de primeiras letras, tenha se desenvolvido lentamente, foram intensos os debates nas assembleias provinciais e no parlamento brasileiro sobre a necessidade da escolarização do povo e a importância da instrução pública para a construção da Nação.

Em decorrência da descentralização educacional ratificada pelo Ato Adicional de 1834, cada província, seguindo trajetórias específicas, regulamentou a instrução pública e instituiu escolas de primeiras letras para atender crianças de camadas populares de ambos os sexos. Vários autores, como Fonseca (2002), Inácio (2003) e Cruz (2008), têm chamado atenção para a diferenciação nos processos de produção da escola nas diferentes províncias, destacando a presença, nas escolas públicas, de crianças pobres de ambos os sexos e de distintos grupos étnico-raciais, tanto crianças brancas quanto negras e mestiças (afrodescendentes e indígenas).

Os dados estatísticos sobre a educação brasileira no século XIX são em pequeno número e pouco confiáveis (CALDEIRA-MACHADO, 2016). Rui Barbosa, em seu memorável *Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública*, apresentado ao Parlamento em 1882 e publicado pela primeira vez em 1883, fez uma análise crítica detalhada dos dados quantitativos apresentados no relatório do Ministro do Império à Assembleia Legislativa.<sup>3</sup> Mesmo considerando o registro oficial da existência de 5.661 escolas elementares no ano de 1878 (4.951 públicas e 740 particulares), compreendendo um total de 175.000 alunos (154.643 em escolas públicas e 21.071 nas particulares), Rui Barbosa (1947, p. 9) asseverava “a indolência do nosso progresso escolar”, isto é, o número ínfimo de escolas e alunos diante do crescimento demográfico do país, cuja população era estimada em cerca de 10 milhões de habitantes.

Durante o século XIX, a economia e a sociedade brasileira foram fortemente marcadas pela vida rural, não obstante o minucioso diagnóstico da situação do ensino feito por Rui Barbosa não fazer menção à diferenciação entre escolas urbanas e rurais, posto que tal questão, possivelmente, ainda não se configurasse como problema educacional. É oportuno, pois, questionar onde estariam localizadas as 5.661 escolas existentes no país, segundo a estimativa do legislador. Estariam elas espalhadas pelos esparsos núcleos urbanos das províncias, nas cidades, vilas e distritos? Ou também

---

<sup>3</sup> Rui Barbosa apresentou os *Pareceres sobre o Ensino Primário, Secundário e Superior* como membro da Comissão de Instrução como substitutivo da Reforma proposta pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho (Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Segundo Valdemarin (2000), os *Pareceres* de Rui Barbosa constituem um amplo diagnóstico da educação brasileira no final do Império, fundamentados em dados documentados e numa crítica abalizada sobre os problemas e o atraso da educação brasileira que demandavam modificações urgentes.

localizadas no meio rural, nas grandes fazendas de café, nos engenhos e usinas, nas plantações de algodão ou de mate, nas estações de extrações de borracha? Ou, quiçá, nos pequenos povoados, arraiais, corrutelas e núcleos de pescadores, nos mais diferentes e afastados rincões do país?

Não resta dúvida de que a radiografia da Educação Rural no Brasil, no século XIX, está por ser feita e, para isso, são necessários estudos mais pormenorizados. Contudo, a ação dos poderes municipais, no âmbito da instrução pública, ao longo do período imperial, indicia a existência de escolas primárias funcionando em bairros e fazendas, ainda que em pequeno número, como registrado nos estudos de Pinheiro (2002), Souza (2016) e Silva (2021), entre outros. Não que a escolarização estivesse intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento urbano, mas os critérios de racionalização dos serviços de instrução pública estabelecidos para a criação e extinção de escolas de primeiras letras envolviam o número mínimo de alunos matriculados e frequentes (em geral em torno de 20 alunos), privilegiando, assim, as sedes das vilas e cidades, em detrimento das áreas menos densamente povoadas prevalentes no vasto meio rural brasileiro.

Para fins administrativos, diferentes princípios de classificação das escolas elementares foram adotados, desde a segunda metade do século XIX, privilegiando a graduação em níveis (escolas de 1º e 2º graus) ou a habilitação dos professores. Mas foram as reformas educacionais de modernização da instrução pública, levadas a termo no início da República, que possibilitaram a emergência de novos princípios de classificação das unidades escolares, considerando a localização espacial em articulação com diferentes tipos de escolas primárias, que foram se configurando na transição do século XIX para o século XX. Pode-se afirmar, portanto, que a presença da escola primária em áreas consideradas rurais precedeu a classificação tipológica legal constituidora de uma identidade.

Em Minas Gerais, como mostram os estudos de Musial (2011) e Barros (2013), a denominação “escola rural” foi utilizada, pela primeira vez na legislação educacional, em 1892 (Lei n.º 41, de 13 de agosto), quando se estabeleceu a distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Para Musial (2011), essa distinção resultou numa hierarquização das escolas com implicações na remuneração dos professores, nos programas de ensino e nas políticas de edificações e dotação material. Além disso, propiciou representações da escola rural como inferior às escolas distritais e urbanas. Representações de ausências, precariedade e falta que expressavam as condições de funcionamento das escolas localizadas nas áreas rurais e que, ao mesmo tempo, auxiliavam a produção dessa escola e sua desqualificação.

No estado de São Paulo, em face do grave problema de provimento de professores para as escolas do interior do estado, já nos primeiros anos do regime republicano, os presidentes do estado cogitaram melhor classificação dos estabelecimentos de Ensino Primário em função da localidade de instalação, para efeito de contratação de professores e de compartilhamento da responsabilidade pela educação pública com os poderes municipais (ÁVILA; SOUZA, 2015).

A institucionalização, nesse estado, dos grupos escolares, a partir de 1893, ratificou a diferenciação entre os dois principais tipos de escolas primárias que viriam a predominar no país, ao longo do século XX — as escolas isoladas, herdeiras das transformações institucionais das escolas de primeiras letras do Império, compreendendo um professor ministrando o ensino para crianças de diferentes idades e níveis de adiantamento numa mesma escola/sala de aula; e os grupos escolares, constituídos nos moldes da escola primária graduada, pressupondo um edifício escolar com várias salas de aula e vários professores e uma organização pedagógica alicerçada na classificação dos alunos em grupos homogêneos, formando classes pautadas na centralidade dos exames, na divisão dos programas de ensino em graus, na correspondência entre classe e série e na compartimentação do tempo e da jornada escolar.

Não por acaso, na Primeira República, os grupos escolares foram considerados “vitrines” da modernização do ensino no país. Políticos, educadores e administradores do ensino de diferentes estados da federação enalteciam as melhores virtudes desse modelo de escola primária, ressaltando a divisão do trabalho, a racionalidade na organização do ensino e sua adequação para o desenvolvimento da educação pública no meio urbano, pela capacidade de atendimento de um grande número de crianças. Ao mesmo tempo, aprofundaram-se as representações negativas em relação às escolas isoladas, mais afeitas à escolarização nas zonas rurais, consideradas um modelo arcaico, improdutivo, precário e destinado a desaparecer. Um bom exemplo disso é a afirmação do inspetor escolar Theodoro de Moraes:

Uma verdadeira utopia o querer alguém, fosse o mais competente, o mais dedicado dos professores, tirar da escola isolada as vantagens que colhemos nas classes homogêneas, graduadas, dos grupos.

A escola isolada possui, e jamais os perderá, defeitos que são inerentes à sua própria natureza. E o maior, sinão a origem de todos, é ter o professor de educar crianças de idade e adiantamento diferentes, as quaes lhe constituem não um só, porém vários auditórios. Esta falha não póde ser remediada: é insanável. A escola isolada tem de arcar com ella aqui e em toda a parte. É um defeito orgânico. O traquejo, a prática, a experiência consegue, muitas vezes, reduzi-lo ao mínimo, — cura-lo radicalmente é que nunca. (SÃO PAULO, 1911).

Como mostra a historiografia sobre a escola primária no Brasil (SOUZA; SILVA; SÁ, 2013; SOUZA; PINHEIRO; LOPES, 2015), essas representações permearam os discursos políticos e educacionais ao longo da Primeira República, podendo ser facilmente encontradas nas mensagens dos presidentes dos estados da federação e nos relatórios dos administradores da instrução pública.

Somente em 1917, a legislação educacional paulista adotou o termo “escola rural” para designar os estabelecimentos de ensino primário localizados nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sedes de municípios. É certo que essa classificação foi também assumida em outros estados brasileiros, nas primeiras décadas do século XX. Essa nomeação ajudou a produzir a escola primária rural em sua especificidade (identidade), dando-lhe visibilidade e acentuando sua diferenciação em relação à escola urbana (principalmente os grupos escolares e as escolas reunidas). Juntamente com a distinção espacial, ocorreu a diferenciação pedagógica. Nas escolas rurais (do tipo isoladas), um programa de ensino mais simplificado e a duração do Curso Primário reduzida a dois ou três anos.

A recente historiografia sobre as escolas isoladas (SILVA, 2004; REIS, 2011) tem posto em questão as precárias condições de funcionamento das escolas rurais nas diferentes regiões do país. Por um lado, esses estudos têm contribuído para dar visibilidade à educação nessas localidades, destacando a contribuição de tais instituições para a escolarização da infância; por outro, na perspectiva da democratização do ensino, é preciso reconhecer e sublinhar a preponderante desigualdade que marcou a trajetória da Educação Rural no Brasil.

## **O Movimento pela Ruralização do Ensino e as políticas federais para a Educação Rural**

O problema da Educação Rural pertinente ao Ensino Primário ganhou maior projeção, no Brasil, a partir da década de 1930 do século XX, motivado tanto pelo Movimento da Ruralização do Ensino quanto pelas políticas federais para o setor. Naquela década, o Movimento pela Ruralização do Ensino passou a atuar de forma mais intensa e ganhou maior visibilidade. Era composto por sujeitos que ocupavam diferentes lugares sociais, envolvendo, assim, uma extensa rede de sociabilidade em âmbitos nacional e internacional, e visava promover a circulação de suas ideias e a consecução de seus objetivos, valendo-se, para isso, de diversas ações, com o objetivo de implementar a educação ruralizada (MORAES, 2021).



Não se pode dizer que as ideias do Movimento pela Ruralização do Ensino tenham se tornado hegemônicas, mas ganharam significava repercussão no âmbito educacional no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950. Sud Mennucci foi um dos seus mais notáveis expoentes. Autor de várias obras sobre a educação ruralizada, esse educador defendia uma escola primária com feição notadamente rural em suas finalidades e em sua organização pedagógica e uma formação especializada dos professores rurais, preconizando um mestre de novo tipo, com perfil adequado às necessidades do campo, um profissional entendido em agricultura e sanitário.

Sud Mennucci desempenhou um importante papel na disseminação dos ideais ruralistas na educação, elaborando propostas e materiais e constituindo uma rede de sociabilidade, que fortaleceu o movimento. Junto com ele, atuaram Thales de Andrade, Renato Sêneca Fleury, Noêmia Saraiva de Mattos Cruz, Amália Xavier e J. Moreira de Sousa, pessoas conhecidas principalmente no âmbito educacional brasileiro e que ocupavam diversos cargos ou funções, desde aqueles mais elementares até aqueles de primeiro escalão, de comando, nos Poderes Executivo e Legislativo, tanto na esfera federal quanto nas esferas estadual e municipal, o que propiciou a circulação dessas ideias por todo o território nacional.

Era recorrente no discurso do Movimento pela Ruralização do Ensino a necessidade da colocação em prática das ideias ruralistas; nesse sentido, várias ações foram implantadas, como organização de eventos, publicação de impressos, criação ou atuação em instituições educativas escolares, assim como em sociedades e institutos, valendo ressaltar as palestras, conferências, discursos, congressos e semanas ruralistas. Aliás, os discursos de Sud Mennucci, proferidos em algumas dessas ocasiões, foram publicadas como livros e/ou artigos em periódicos, como, por exemplo, na *Revista do Professor*, publicada pelo Centro do Professorado Paulista. A ruralização do ensino influenciou instituições educativas, como as Escolas Normais Rurais — um tema caro para os ruralistas — e as Escolas Típicas Rurais (SOUZA; MORAES, 2015). Outras expressões desse movimento foram os clubes agrícolas adotados em várias escolas primárias, em diferentes estados do país, com a finalidade de forjar nas crianças uma mentalidade ruralista. Vale ainda mencionar a relevância de algumas associações, como a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, a Sociedade Luiz Pereira Barreto e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep).

Mas é fato que o ideal da ruralização do ensino esteve atrelado também ao ruralismo, no sentido mais amplo, “[...] não se resumia à dimensão educacional, mas defendia um projeto de Brasil agrário e em consonância com os pressupostos do ruralismo brasileiro.” (MORAES, 2021, p.

79). A “educação ruralizada” pressupunha dimensões pedagógicas, sanitárias, econômicas e ideológicas (MORAES, 2021).

No que se refere à dimensão pedagógica, os ruralistas do ensino defendiam uma escola, cujo programa contemplasse as lides agrícolas, ou seja, uma escola menos livresca. Isso estava em consonância com o estipulado nas Constituições Federais de 1934<sup>4</sup> e de 1937, bem como nas propostas de Getúlio Dornelles Vargas, em seu primeiro mandato como Presidente da República, período em que, segundo Stedile (2005), passa a prevalecer o agrarismo no Brasil. Assim, verificase a correspondência entre ideias desse Movimento e as políticas do Governo Federal vigentes à época.

A dimensão sanitária implicava difundir, na escola primária, o ensino de hábitos de profilaxia física e de melhores hábitos alimentares, visando prevenir e combater doenças resultantes de “carência nutritiva”, além de hábitos sanitários com ênfase nas práticas de higiene corporal.

No que tange à dimensão econômica, o objetivo principal da escola ruralizada era preparar as populações rurais para as atividades agrícolas, aplicando os princípios da agricultura moderna e científica, visando aumentar a produtividade agrícola e também sanar problemas da economia nacional. Outro objetivo era garantir a fixação dessas populações no campo, o que estava relacionado com a questão da “colonização interna”. Esse objetivo tinha relação também com o risco de crescimento desordenado da cidade, o que poderia implicar em conflitos sociais. Esses objetivos tinham relações diretas com a questão do trabalho, primordial para a economia, com questões demográficas e de segurança nacional. Vários desses aspectos foram incorporados na legislação federal. A Constituição de 1934 foi a primeira do país a estabelecer uma política de atendimento à Educação Rural, fixando recursos do orçamento anual da União para o seu desenvolvimento, visando a fixação do trabalhador no campo:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934).

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1934 é uma referência importante na história da educação rural, já que, como resultado dessa lei, o Ensino Rural foi, pela primeira vez, instituído como direito, passando a dispor de orçamento anual especificamente para a sua execução. Dessa forma, a educação rural passou a ter *status* de política pública, com algum nível de perenidade, pois, sem recursos financeiros garantidos, eram inviáveis avanços no processo de expansão do ensino primário rural. Além disso, as quatro constituições brasileiras (BRASIL, 1934, 1937, 1946, 1967) vigentes no período de 1933 a 1968 apresentam a educação como direito de todos e como responsabilidade do Estado e da família.

200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação

Apesar dos avanços, a Constituição Federal de 1934 reiterou a dimensão ideológica da escola ruralizada, que visava ensinar hábitos de profilaxia mental e desenvolver o nacionalismo. Tal objetivo tinha relação com o controle sobre os trabalhadores rurais, que envolvia a educação eugênica associada com a higiene social e mental. Nesse sentido, pelo art. 138, cabia à União, aos estados e aos municípios

[...] b) estimular a *educação eugênica*; [...] f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de *higiene social*, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) cuidar da *higiene mental* e incentivar a luta contra os venenos sociais. (BRASIL, 1934).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1937, instituída no Estado Novo, determinou o trabalho como um dever social e, no art. 132, previu a tutela do Estado sobre os trabalhadores:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e protecção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a preparal-a ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937).

Constata-se, assim, a contribuição indispensável da educação escolar para a disciplinamento das populações de áreas rurais, pois à educação eram estipuladas incumbências relacionadas a todos esses objetivos.

Para além das proposições discursivas, restava o problema do déficit escolar nas áreas rurais, bem maior do que o verificado nas zonas urbanas. Em 1937, havia 38.829 unidades escolares de Ensino Primário (Fundamental) no país. Um total de 11.190 unidades estavam localizadas nas áreas urbanas (28,81%), enquanto 5.191 em áreas distritais, isto é, 13,36%, e 22.448 unidades escolares encontravam-se em áreas rurais (57,81%). Desse conjunto de estabelecimentos de ensino, 2.086 eram grupos escolares, 1.278 eram escolas agrupadas (também conhecidas como escolas reunidas) e 35.465 eram escolas singulares (também denominadas escolas isoladas). Pode-se dizer, portanto, que, no meio rural, predominavam as escolas singulares. Contudo, quando é feito o cruzamento desses dados com o número de alunos matriculados, nota-se a superioridade de matrículas na zona urbana. Ainda em relação a 1937, a matrícula efetiva no Ensino Primário no Brasil foi de 2.447.007 alunos. No ensino urbano, encontrava-se a maior parte do alunado, isso é, 1.168.291 (47,74%); no ensino distrital, 352.506 alunos (14,4%); e no ensino rural, 926.210 (37,86%) matriculados (BRASIL, 1943).

Moreira (1949, p. 847) ilustra a questão da precariedade das escolas rurais:

Até 1945, a escola rural brasileira foi um mito, quando não um aleijão. Se existente, era a pobre escolinha do Interior, sempre de pouco alcance, sem professor capaz de viver a vida local, ali estando em situação precária, ou com falta de formação pedagógica, ou, então, porque não lhe seria possível fugir à condição do momento e arranjar outra profissão.

Mas certo é que os conceitos de rural e urbano e os modos de classificação do espaço territorial são construtos históricos, mediados por proposições teórico-metodológicas. Vale lembrar, de acordo com o estudo de Lima (2016), que data de 1938 a determinação legal para a diferenciação de espaços urbanos e rurais no Brasil (Decreto-Lei n.º 311, de 2 de março). Por essa legislação, cujos princípios gerais permaneceram durante todo o século XX, a sede do município passou à categoria de cidade, atribuindo-lhe o respectivo nome. Cada município poderia ser dividido em distritos, cujas sedes passaram a se denominar vilas. Entretanto, as delimitações dos perímetros urbanos das cidades e vilas tornaram-se competência dos governos municipais. Dessa maneira, assevera Rodrigues (2014, p. 438): “Tanto as sedes dos municípios (cidades) como as dos distritos (vilas) são consideradas urbanas, independente do tamanho ou de qualquer outra característica.” Por conseguinte, tendo em vista a situação dos municípios brasileiros, boa parte da população considerada urbana vive em localidades com densidade populacional e modo de vida mais próximos do contexto rural.

Excluídos, portanto, o ensino distrital e urbano, nota-se que, no final da década de 1930, quando ainda vivia no meio rural a maior parte da população brasileira (68,76%), correspondendo a 28.356.163 habitantes, segundo o recenseamento de 1940, a escolarização atingia um pequeno número de crianças residentes no campo. Entende-se, dessa maneira, por que nas décadas seguintes a Educação Rural continuaria como um dos mais relevantes problemas educacionais do país. Em Mensagem enviada ao Congresso Nacional, em 1949, o Presidente Eurico Gaspar Dutra referiu-se ao magno problema da disseminação do ensino primário nas zonas rurais:

A crise de assistência educacional se apresenta, contudo, com aspectos ainda mais sombrios nas regiões rurais. De fato, das crianças matriculadas no curso primário, 36% pertencem aos núcleos rurais, 50% às zonas urbanas e 12% às zonas distritais. Concorrem para essa situação, além dos fatores gerais e específicos decorrentes da rarefação demográfica e do baixo nível social e econômico, a falta de prédios adequados e a insuficiência de professores habilitados. (BRASIL, 1949, p. 118-119)

Nas décadas de 1940 e 1950, foram implementados vários programas e projetos de Educação Rural pelo Governo Federal, mediante a atuação do Ministério da Educação e do Inep. Entre essas iniciativas, destacam-se a realização, em 1941, no Rio de Janeiro, do I Congresso Nacional de Educação, que debateu políticas para o Ensino Primário na zona rural; a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, destinando 70% dos recursos para a construção de prédios escolares; a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelecendo diretrizes gerais para esse nível de ensino para todo o país; e a instituição da Campanha Nacional de Educação Rural, a partir de 1952. Para o debate sobre a Educação Rural nesse período, muito contribuíram as discussões levadas a termo durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação e realizado na cidade de Goiânia, em 1942.

Convém ressaltar a política de construções escolares, levada a termo entre 1946 e 1949. Com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, foram firmados convênios entre o Governo Federal, por meio do Inep, e os governos estaduais, resultando na construção de mais de 6.000 escolas primárias e 45 escolas normais rurais (MOREIRA, 1949). A planta-tipo adotada para as escolas primárias projetou uma edificação em duas partes: de um lado, uma sala de aula para 50 alunos; no meio, uma área coberta para recreio; e, de outro lado, a casa do professor, visando solucionar o problema do provimento e fixação dos professores nas zonas rurais do país.

Cabe, ainda, sublinhar, em relação a esse período, a importante experiência de formação especializada do magistério rural, levada a cabo nas escolas normais rurais e nos cursos normais regionais. Ancorado no Movimento pela Ruralização do Ensino e no Movimento Renovador pela Escola Nova, várias dessas instituições foram instaladas em alguns estados brasileiros. Essa experiência envolveu os poderes públicos (estadual e municipal) e também a iniciativa privada. Além dos fundamentos técnicos da agricultura, da Zootecnia e da educação sanitária, a formação de professores rurais contemplou um conjunto abrangente de práticas agrícolas, como horticultura, jardinagem, cuidados com o pomar e com animais pequenos, apicultura e indústrias domésticas.

Apesar da intensa expansão do Ensino Primário ocorrida no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, ainda permaneciam graves as deficiências quantitativas do Ensino Elementar tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, porém, mais acentuada na última. Em 1940, havia 1.185.770 alunos matriculados no Ensino Rural brasileiro, número elevado para 2.962.707, em 1960 (ROMANELLI, 1987, p. 76). No entanto, a taxa de escolarização da população atingia pouco mais de 50% da população, restringindo-se ao nível elementar, além do grande número de crianças em idade escolar fora da escola.

## **A Educação Rural à deriva...**

O ímpeto da intervenção federal para o desenvolvimento da Educação Básica no meio rural diminuiu, consideravelmente, no país, a partir da década de 1960, quando as ações do Governo Federal se voltaram mais para a contenção dos conflitos sociais no campo, preocupando-se mais com a promoção do ensino técnico-agrícola e com a extensão rural.

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 (BRASIL, 1961), pouco avançou na garantia do direito à educação dos trabalhadores rurais. Ela tão somente reiterou a incumbência dos proprietários rurais criarem escolas em suas propriedades ou de facilitarem a frequência das crianças nas escolas próximas, prevendo, ainda, a formação de professores, orientadores e supervisores para escolas primárias em estabelecimentos que preservassem a integração ao meio. O entusiasmo pelas escolas normais rurais também arrefeceu e novas orientações do Inep, sob o comando de Anísio Teixeira, configuraram uma nova política de formação do magistério, assentada nos pressupostos da reconstrução da educação comum do homem brasileiro, fortemente fundamentada nas Ciências da Educação e nos processos ativos de ensino. A ação do Governo Federal passou a apoiar programas específicos, como o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), instituído em 1963, visando a habilitação de professores leigos em cursos de férias (VIANA; SANTOS, 2018; AMORIM, 2019).

Na análise dos dados do Primeiro Censo Escolar do Brasil<sup>5</sup>, realizado em 1964, Moreira (1965) ressaltou a permanência da dualidade do sistema educacional brasileiro em relação às desigualdades entre escolaridade rural e urbana. Segundo esse autor, considerando o total apurado de 13.935.838 de crianças de ambos os sexos, entre 7 e 14 anos, encontravam-se frequentando escolas, em 1964, 9.237.409, isto é, 66,3%. Não obstante, os dados para as áreas rurais mostravam índices muito inferiores à escolaridade urbana, uma vez que, da população recenseada de 7 a 14 anos, 51,7% (7.196.784) viviam nas áreas rurais e, destes, apenas 3.700.808 (51,42%) frequentavam escolas. Em vista disso, afirmava Moreira (1965, p. 245): “As áreas urbanas não só tinham a menor percentagem dos não frequentes de todo o país (cerca de 28%), como também a grande maioria de suas crianças em idade escolar estava frequentando escolas (pouco mais de 81%).”

---

<sup>5</sup> O 1º Censo Escolar do Brasil foi realizado em 1964, a partir de um Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os Governos das Unidades da Federação, com o objetivo de reunir dados para municiar as metas objetivadas no Plano Nacional de Educação.

Em 1971, a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau (Lei 5.692/71), instituída no contexto político autoritário da ditadura civil-militar, promoveu uma profunda transformação na organização da educação no país, ampliando a duração da obrigatoriedade escolar para oito anos, a ser ministrada no Ensino de 1º Grau, a partir da junção do Ensino Primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, isto é, do Curso Ginásial, e transformando o Segundo Ciclo do Secundário — Curso Colegial — em Ensino de 2º Grau compulsoriamente profissionalizante (PILETTI, 1988). Em relação ao Ensino Rural, a reforma possibilitou maior flexibilidade na organização pedagógica das escolas, determinando, no art. 11, § 2º: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” (BRASIL, 1971). Outra mudança instituída pela Lei 5.692/71 foi a transformação do Ensino Normal em habilitação profissional do Ensino de 2º Grau, criando a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, conseqüentemente, extinguindo as escolas normais, encerrando definitivamente a experiência das escolas normais regionais e rurais no país.

A expansão sem precedentes do ensino de 1º Grau, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu também no meio rural, mas especialmente nos anos iniciais dessa etapa de escolarização. Apesar da expansão promovida pelos governos estaduais e municipais, permaneceram os grandes problemas das escolas elementares, como a precariedade e as péssimas condições de ensino e trabalho dos professores. A questão da formação dos professores para a escolarização básica obrigatória de oito anos expôs as dificuldades da democratização do ensino no país e, particularmente, a grande quantidade de professores leigos.

Dados estatísticos do Ministério da Educação e Cultura referentes ao ano de 1979 indicaram que 22,8% dos professores do Ensino de 1º Grau existentes no Brasil eram leigos, e a maioria deles concentrava-se na zona rural do país, o equivalente a 148.974 docentes, correspondendo a 75,65% do total de professores leigos (BRASIL, 1979). Esse número elevado de docentes não titulados foi tomado como um grande problema a ser resolvido na implantação da escola de 1º Grau. Foi nesse contexto que surgiram os Projetos Logos I e Logos II para habilitação de professores leigos em serviço, envolvendo especialmente os estados do Norte e do Nordeste do país (BRITO, 2021).

A questão do professor leigo continuou no debate educacional brasileiro como um dos grandes problemas nacionais, no período da redemocratização, nas décadas finais do século XX. O tema foi analisado no número monotemático da revista *Em Aberto*, do Inep, em 1986. Em um dos artigos, Brandão (1986) estabeleceu uma correlação entre o professor leigo e a escola rural, que se

tornou uma interpretação bastante comum no campo educacional, a partir de então. A esse respeito, afirmou: “Há, por exemplo, o professor leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais [...]. Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural.” (BRANDÃO, 1986, p. 13-14, grifos do autor).

Barreto (1991), em um minucioso estudo elaborado para discussão no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), intitulado *A Geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*, analisou a situação do professor leigo no Ensino de 1º Grau, comparando os dados de 1977 e 1987. Segundo a autora, tomando os dados apurados para 1987, havia, no Brasil, 1.117,3 mil postos docentes no Ensino de 1º Grau, dos quais 145,7 mil (13%) não possuíam o 2º Grau completo. Confirmando a observação de Brandão, a maioria desses professores estava nas zonas rurais, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. As mais altas taxas de docentes leigos estavam nas escolas municipais e nas escolas de uma única sala de aula (antigas escolas isoladas), permanecendo como um problema de difícil solução.

Outro problema que se intensificou, no final do século XX, foi a política de nucleamento das escolas primárias rurais, resultando no fechamento de inúmeros estabelecimentos de ensino. De acordo com Marrafon (2016), as primeiras experiências de agrupamento de escolas rurais ocorreram ainda na década de 1970, no estado do Paraná. Na década seguinte, essa política se estendeu para outros estados, como Minas Gerais, São Paulo e Goiás. Explicou Vasconcellos (1993, p. 66), que trabalhou na implantação dessa política no estado de São Paulo:

[...] as escolas pequenas são fechadas e seus alunos são transferidos para a nova escola agrupada, que é reformada especialmente para tal fim. A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência.

Na transição do século XX para o XXI, a Educação Rural foi profundamente transformada no Brasil em decorrência dos movimentos sociais no campo e das lutas dos trabalhadores pela terra, contribuindo para a emergência de novas concepções e propostas pedagógicas que privilegiaram a noção de educação “do” campo. Nas lutas pela democratização da sociedade brasileira, foi mobilizada a questão do direito à educação e da educação para a cidadania. Como bem observou Sader (1988), “novos personagens entram em cena”, dentre eles, organizações de povos do campo.



Um dos principais marcos da década de 1980 foi a promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), decorrente inclusive de lutas de diferentes organizações da sociedade civil, que resultaram na garantia da educação como direito de todos. Além disso, a Constituição Federal reconheceu direitos específicos para os povos do campo, o que resultou na Educação do Campo como uma modalidade da educação escolar, modalidade essa instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Vale destacar que essa conquista foi resultado principalmente de lutas dos movimentos sociais do campo que, conjuntamente, formaram o Movimento Nacional por uma Educação do Campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi um dos principais protagonistas desse movimento, entendendo que a luta pela educação era tão importante quanto a luta pela terra (CALDART, 2012). Novos temas e expressões demarcaram posições políticas ideologicamente bem determinadas, impactando a educação no meio rural. A esse propósito, Caldart (2012, p. 259-260, grifos do autor) explica: “O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998.”

A Educação do Campo resultou em uma mudança paradigmática, ou seja, de uma educação “para” o campo a uma educação “do” campo<sup>6</sup>. Como explica Caldart (2012, p. 259), a

[...] Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões de trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A consideração dos povos do campo reposicionou o debate a partir da perspectiva dos movimentos sociais. Em reação às políticas oficiais dos poderes públicos que sempre trataram os trabalhadores rurais como pessoas carentes de assistência e proteção, a noção de “povos do campo” buscou abranger os diferentes grupos sociais e ruralidades presentes nos diversos espaços sociais

---

<sup>6</sup> Ressalta-se que nem todas as escolas localizadas em áreas rurais são “do” campo, isto é, trabalham em conformidade com os documentos oficiais que tratam da modalidade “Educação do Campo”.

caracterizados como campo. Essa compreensão pode ser mais bem apreendida nos apontamentos de Fernandes (2008, p. 6):

Quando nos referimos ao Campo, estamos nos referindo a um território determinado por relações sociais que o configuram em propriedades. Assim a Educação do Campo é a Educação Camponesa. É uma educação protagonista de quem constrói seu território, não é uma educação subalterna de quem sobrevive no espaço rural.

A Educação do Campo foi uma conquista importante para a sociedade brasileira, porém, assim como outros direitos, não foi e não continua sendo cumprida a contento. As escolas do campo são, em grande parte, marcadas pela precariedade<sup>7</sup>, além de diversos outros problemas de variadas ordens.

Além disso, a política de fechamento de escolas no/do campo vai no contrafluxo dessa conquista, pois, dentre outros fatores, implica na desterritorialização dos estudantes (TORRES; SILVA; MORAES, 2014; SILVA; MORAES; TORRES, 2015). Sobre essa questão, Fernandes (2022, p. 34) aponta que o fechamento de escolas afeta a maioria dos estados brasileiros, ainda que com especificidades. No período de 2002 a 2020, “[...] foram fechadas 53.029 escolas na zona rural no Brasil, que representa o fechamento de 49% das escolas que havia em 2002, quando foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo [...].”

Há também os desafios colocados para a concretização do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial que, em muitos casos, não recebem, conforme a perspectiva da Educação do Campo, atendimento especializado nos respectivos territórios, o que também implica, na melhor das hipóteses, desterritorialização de estudantes (BARCELLOS et al, 2020).

Além disso, há vários fatores que se configuram como condições adversas e que extrapolam o âmbito educacional, mas que impactam direta ou indiretamente o cotidiano da Educação do Campo, influenciando, inclusive, a dinâmica do fechamento de escolas. Silva, Moraes e Torres (2015, p. 33) destacam que

[...] estudantes residentes no campo são transferidos para escolas (nucleadas ou não, localizadas em áreas urbanas ou não), porém, distantes das suas residências, o que resulta ou pode resultar em diversos impactos negativos, inclusive quanto a componentes curriculares, metodologias de ensino, entre outros quesitos, contrariando ou se distanciando dos princípios da Educação do Campo.

---

<sup>7</sup> A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagoôto, em Araraquara-SP, e a Escola Construindo Caminho, em Dionísio Cerqueira-SC, configuram-se como dois exemplos, entre outros, que fogem à precariedade que marca as escolas no/do campo no Brasil. Sobre essas escolas, ver Teixeira (2019) e Silva e Dal Ri (2019).

Não obstante as várias conquistas envolvendo a escolarização dos povos do campo, na atualidade, registram-se vários retrocessos que estão ocorrendo ou em vias de ocorrer, dentre eles, o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a extinção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), intensificação do fechamento de escolas, corte de verbas para a educação, acirramento das lutas de classes no campo e perseguição aos movimentos sociais do campo.

## Considerações finais

Em um dos mais recentes levantamentos sobre a educação no meio rural brasileiro, Pereira e Castro (2021, p. 30) dão a conhecer que “[...] o meio urbano responde por 88,9% dos estudantes brasileiros de 2019, ficando o meio rural com 11,1%.” Considerando o percentual de pessoas em idade escolar no meio rural, os autores identificaram uma grande concentração de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (41,2% em detrimento dos demais níveis, isto é, 25,9% nos anos finais do Fundamental e apenas 7% no Ensino Médio). Verificaram, também, redução drástica do número de escolas rurais nos últimos anos, de 107.432 estabelecimentos, em 2002, para 55.345, em 2019, correspondendo ao fechamento de 48,4% do total de unidades escolares.

De acordo com os autores, prevalecem no meio rural escolas públicas mantidas, em grande parte, pelo poder público municipal. As condições da rede escolar variam nas diferentes regiões do país. “Cerca de 75% das escolas rurais brasileiras, em 2019, contavam com menos de cinco salas de aula.” (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 35). Portanto, prevalecem ainda, em muitas localidades, as escolas multisseriadas (23,3% das escolas rurais brasileiras).

A região Norte tinha, em 2002, cerca de 70% de suas escolas com apenas uma sala de aula; por sua vez, a região Nordeste tinha 53% de suas escolas na mesma condição. Passadas duas décadas, o Norte ainda tem 35,7% de escolas com uma sala de aula e o Nordeste tem 22,7%. (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 36).

No que diz respeito à infraestrutura das escolas rurais, os dados reforçam as diferenças regionais e a precariedade. Vale mencionar apenas alguns exemplos. Na região Sul, 51% das escolas rurais possuem bibliotecas, enquanto na região Norte, apenas 9,2% das escolas contam com esse equipamento. Essa diferença é notada, similarmente, em relação a laboratórios de informática e ao acesso à internet. Enquanto os microcomputadores estão presentes em 96,7% das escolas urbanas

do país, eles são realidade em 51,7% nas escolas rurais. Quanto ao acesso à internet, “[...] enquanto 86,8% das escolas rurais do Sul do Brasil a possuem, apenas 16,9% das escolas nortistas e 40,3% das escolas rurais nordestinas contam com essa estrutura.” (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 37).

A radiografia da educação no meio rural comparada com a do meio urbano, nesse início do século XXI, como a realizada pelos autores mencionados acima, entrevê diferenciações e desigualdades seculares. Embora tenham ocorrido mudanças positivas, constata-se que a educação dos povos do campo continua marcada pela inconstância, incipiência, insuficiência e precariedade, apresentando diversos problemas que fazem com que esses povos continuem tendo seu direito à educação negado ou prejudicado, em desconformidade com a Constituição Federal e com outras legislações infraconstitucionais. Recorrendo a metáforas do início século XX, as populações de áreas rurais foram excluídas dos “faróis do saber”, tendo seu acesso restrito, proibido ou cerceado aos “templos de civilização”, o que faz com que os “alicerces da pátria”, ao menos no que se refere a esses povos, continuem refletindo uma sociedade que historicamente excluiu os povos do campo de vários direitos de cidadania, preteriu e tratou os povos do campo como cidadãos de segunda categoria, *status* esse que pode ser evidenciado pela concepção de educação ofertada a esse segmento. Portanto, não obstante as lutas de organizações dos povos do campo, a Educação Rural continua, após duzentos anos de existência da nação brasileira, a reproduzir histórias de exclusão, de abandono e de discriminação.

## Referências:

AMORIM, R. P. **O curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

ÁVILA, V. P. S.; SOUZA, R. F. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, jul./dez. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, v. 10, t. 2)

BARCELLOS, L. H. S. *et al.* Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10660, 4 dez. 2020. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10660/17961>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BARRETO, A. M. R. F. **A geografia do professor leigo**: situação atual e perspectivas. IPEA, Rio de Janeiro, 1991. Disponível em:

[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1403/1/td\\_0223.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1403/1/td_0223.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

BARROS, J. A. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1889-1911)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

BRANDÃO, C. R. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13 – 20, out./dez., 1986. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1978/1717>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm).

Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm).

Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

2022.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo General Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República, Rio de Janeiro, 1949.** Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1327/000001.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. **O ensino no Brasil em 1937.** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1943.

BRASIL. **Pessoal docente do ensino de 1º e 2º Graus.** Professores leigo no ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1979.

BRITO, D. O. **Projeto Logos II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001).** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDEIRA-MACHADO, S. M. *A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940).* Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2008.

FARIA FILHO, L. M. (2003). Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica. p. 135-149.

FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (org.). **Educação no/do Campo em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. p. 5-7.

FERNANDES, J. C. **Fechamento de escolas no/do campo no Brasil (2002-2020).** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GONDRA, J.G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

INÁCIO, M. S. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

LIMA, M. H. P. A delimitação legal dos espaços urbanos. *In*: IBGE. **Brasil: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 75-100. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97884\\_cap3.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97884_cap3.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

MARRAFON, A. M. A. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORAES, A. I. D. **Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MOREIRA, J. R. Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 100, p. 221-248, 1965.

MOREIRA, J. R. Educação para o Brasil Rural. **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 847-858, 1949. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/180/rbm\\_1949\\_v2\\_n8\\_out\\_dez.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/180/rbm_1949_v2_n8_out_dez.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

MUSIAL, G. B. S. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td\\_2632.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

PILETTI, N. **Ensino de 2º Grau**. Educação geral ou profissionalização. São Paulo: EPU, 1988.

PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

REIS, R. M. **A escola isolada à meia-luz (1891-1927)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, J. F. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise Social**, n. 211, XLIX (2º), p. 430-456, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SÃO PAULO. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo de 1910**. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publicada por ordem do governo do Estado. 1910 – 1911. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & C.

SILVA, A. S. **“Imperioso é o dever de preñar a todo o cidadão com a instrução primária”**: as escolas de primeiras letras de São Bernardo (1830-1889). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. A posse da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho pelo MST: contradições, potencialidades e limites. In: DAL RI, N. M. et al. **Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 116-140.

SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D.; TORRES, J. C. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, N. A. L.; DAVID, A. (org.). **Diálogos na educação básica**: políticas, currículo e discurso. Curitiba: CRV, 2015. p. 29-45.

SILVA, D. G. **“Ilhas de saber”**: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, R. F. A configuração das escolas isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, 2016. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763/pdf\\_125](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763/pdf_125). Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, R. F.; MORAES, A. I. D. O 'Ensino Típico Rural': contribuições para a historiografia da educação rural. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 15, p. 277-305, 2015. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SOUZA, R. F.; PINHEIRO, C. F.; LOPES, A. P. C. (orgs.). **História da Escola Primária no Brasil**: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: EDISE, 2015.

SOUZA, R. F.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. F. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (volume 1)

TORRES, J. C. *et al.* Educação Inclusiva no Projeto Educacional do MST. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, p. 149-164, 2015. Disponível em: [metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2203/1570](http://metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2203/1570). Acesso em: 21 fev. 2022.

TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, 2014, p. 262-272. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962/338>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VALDEMARIN, V. T. **O liberalismo demiurgo**. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.



VASCONCELLOS, E. A. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 65-73, agosto de 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/940/945>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIANA, E. M. S.; SANTOS, C. E. F. Política de Formação de professores leigos na ditadura civil-militar e a memória de educadores no sertão da Bahia (1967-1983). **Tempos Históricos**, Paraná, v. 22, p. 659-678, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/19565>. Acesso em: 19 dez. 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 21/05/2022  
Aprovado em: 19/07/2022