

A EDUCAÇÃO RURAL NOS RELATÓRIOS DO DEPARTAMENTO DE ENSINO ELEMENTAR E COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO DISTRITO FEDERAL (1960-1971)

Rural education in the reports of the Department of Elementary Education and Coordination of Primary Education of the Federal District (1960-1971)

La educación rural en los informes del Departamento de Educación Primaria y Coordinación de Educación Primaria del Distrito Federal (1960-1971)

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail: juarezdosanjos@unb.br

Resumo: O objetivo do artigo é delinear a educação rural ofertada no Distrito Federal conforme representada nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária da Fundação Educacional, entre os anos de 1960 e 1971. As conclusões apontam que o serviço de orientação rural colocou em prática, com algum êxito, os princípios da pedagogia ruralista de Helena Antipoff. As escolas rurais tiveram diretrizes arquitetônicas propostas pelo serviço de orientação rural. Numericamente, representavam uma pequena parcela da rede de escolas públicas, mas, ainda assim, recebiam atenção especial para seu funcionamento. As flutuações populacionais parecem ter interferido no cotidiano dessas escolas, demarcando condições para sua abertura ou fechamento.

Palavras-chave: escolas rurais; ruralismo pedagógico; orientação rural.

Abstract: The objective of this article is to outline the rural education offered in the Federal District as represented in the reports of the Elementary Education Department/Primary Education Coordination of the Educational Foundation, between 1960 and 1971. The conclusions indicate that the rural guidance service to have put into practice, with some success, the principles of Helena Antipoff's ruralist pedagogy. The rural schools had architectural guidelines proposed by the rural guidance service. Numerically, they represented a small portion of the public school network, but even so, they received special attention for their operation. Population fluctuations seem to have interfered in the daily life of these schools, defining conditions for their opening or closing.

Keywords: rural schools; pedagogical ruralism; rural guidance.

Resumen: El objetivo de este artículo es describir la educación rural ofrecida en el Distrito Federal según se representa en los informes de la Departamento de Educación Elemental/Coordinación de Educación Primaria de la Fundación Educativa, entre 1960 y 1971. Las conclusiones indican que el servicio de orientación rural ha puesto en práctica, con cierto éxito, los principios de la pedagogía ruralista de Helena Antipoff. Las escuelas rurales contaban con directrices arquitectónicas propuestas por el servicio de orientación rural. Numéricamente representaban una pequeña porción de la red de escuelas públicas, pero aún así recibían atención especial por su funcionamiento. Las fluctuaciones demográficas parecen haber interferido en la vida cotidiana de estas escuelas, definiendo las condiciones para su apertura o cierre.

Palabras clave: escuelas rurales; ruralismo pedagógico; orientación rural.

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo Escolar de 1964, 51% das crianças em idade escolar no Brasil residiam na zona rural (Souza-Chaloba, 2023), de forma que as escolas pensadas para a infância que vivia nesse contexto social tiveram um papel formativo importante, mas que só recentemente vem sendo problematizado pelos historiadores e historiadoras da educação, como atestam a contínua publicação de obras coletivas sobre educação rural (Werle, 2007; Werle, 2010; Lima & Musial, 2016; Werle *et al.*, 2018; Souza-Chaloba *et al.*, 2020a, dentre outras) e de dossiês temáticos em periódicos da área de história da educação (Werle, 2011; Souza & Ávila, 2014; Souza-Chaloba & Lima, 2023). A escola rural descortinada pela pesquisa histórica, entretanto, carregou consigo algumas marcas distintivas daquela das áreas urbanas, como observam Elizabeth Sá e Marineide Silva (2014, p. 63):

Nas áreas rurais, a situação era adversa daquela das áreas urbanas. Como se localizavam distantes dos centros urbanos e de difícil acesso, o descaso por parte do poder público atingia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições estruturais mínimas para o desempenho da docência. Problemas como baixos salários, alojamentos insalubres e instabilidade no emprego afligiam o corpo docente e, em muitos casos, os professores dependiam somente da colaboração da comunidade para permanecer nas áreas rurais.

Para a escola das áreas rurais, funcionando muitas vezes de forma precária, foi proposta “uma pedagogia específica para o homem do meio rural, que o levasse à fixação no campo” (Bezerra Neto, 2016, p. 9) que ficaria conhecida como ruralismo pedagógico¹. Embora educadores ligados ao movimento de renovação da escola pública brasileira – os chamados Pioneiros da Escola Nova – defendessem uma escola comum para o campo e a cidade (Souza-Chaloba, 2023), foi o modelo ruralista aquele mais empregado na educação das populações rurais. Conforme Elizabeth Sá, Carlos Henrique de Carvalho e Luciana Assis e Silva (2018, pp. 958-959):

[...] 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

¹ Agnes Moraes (2021) propõe uma revisão do termo ruralismo pedagógico, produzido nos anos 1980 por críticos ao modelo, e defende o emprego da expressão “ruralização do ensino”, mais consoante com o vocabulário da época em que tais escolas funcionaram. Contudo, entendo que “ruralismo pedagógico” é um conceito ainda válido para expressar o fenômeno histórico educativo das escolas rurais e, ademais, é partilhado pela maior parte dos estudos histórico-educativos sobre a temática.

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.

Para a educação das crianças do campo, contribuíram, também, modelos pedagógicos internacionais em circulação no Brasil, como os disseminados pelo Bureau Internacional de Educação e a Unesco (Celeste Filho, 2020). Desde sua criação em fins da década de 1940, a Unesco vinha recomendando que a educação das populações rurais incluísse melhores “métodos de cultivo, conservação do solo e restauração da fertilidade, controle da erosão, uso de máquinas para substituir ferramentas primitivas, irrigação, drenagem, reiterando a perspectiva de que a educação fundamental contribuísse para o desenvolvimento rural” (Werle, 2007, p. 10). A educação das populações rurais no Brasil, por outro lado, bebeu também em representações sociais mais amplas sobre o campo e a cidade, como as examinadas por Raymond Williams (1989) para o contexto britânico e válidas também para o do Brasil do século XX:

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (Williams, 1989, p. 11).

Esse era o quadro pedagógico e social das escolas rurais brasileiras quando, em 21 de abril de 1960, ocorreu a inauguração de Brasília. Se para a cidade – ou melhor, o Plano Piloto – foi proposto por Anísio Teixeira um sistema de ensino que se queria inovador, do jardim de infância à Universidade (Anjos, 2022), para o campo a proposição apareceu, de forma diluída, nos planos de abastecimento da nova capital, que queriam dotá-la de um cinturão verde, que garantisse o sustento dos moradores da área urbana. Como escreve Maria Fernanda Derntl (2020, p. 13-14, *grifos meus*):

Em 1958, em seu cargo no Conselho de Abastecimento e ainda no Rio de Janeiro, Lucídio Albuquerque elaborou a monografia *Introdução ao urbanismo regional: sistema de abastecimento de Brasília*, publicada em 1960 pela Novacap. [...]

Albuquerque descreveu um modelo de ocupação do território rural do DF baseado em agrovilas ou, na denominação mais usada por ele, Unidades Socioeconômicas Rurais (USERS). O propósito das USERS era dar apoio ao desenvolvimento de comunidades rurais na área de

sua influência e articular um sistema cooperativista de produção. Em cada uma delas haveria órgãos de administração rural, posto de correio, estabelecimentos de assistência médico hospitalar, posto policial, *escola primária*, parques, centros de cultura, lazer e recreação e igrejas, além de um núcleo residencial.

Como se percebe, o plano de Lucídio Albuquerque partilhava do ideal de criação de agrovilas que permitissem ao camponês o trabalho com a terra, garantindo-lhe todas as condições para nela se fixar e produzir. Assim como o Plano Piloto seria dotado de equipamentos públicos, as Unidades Socioeconômicas Rurais contariam, dentre outras instituições, com escola primária, a fim de que os filhos dos lavradores tivessem acesso à educação sem precisarem deslocar-se para o centro urbano. Na prática, esse plano serviu apenas de inspiração para o modelo de abastecimento que se instalou efetivamente no Distrito Federal (Derntl, 2020) estruturado em torno de Granjas e Núcleos Rurais com equipamentos semelhantes às USRs. Na ausência de outros documentos, a circulação desses modelos de ordenamento das áreas rurais explica parcialmente a existência e implantação das escolas rurais nessa unidade da federação. Apesar de todo esse planejamento agrícola que rodeou o estabelecimento das escolas rurais no Distrito Federal, elas ainda não foram objeto de estudos historiográficos, sendo uma lacuna que um projeto de pesquisa em andamento² – do qual este artigo apresenta resultados iniciais – tem se proposto a cobrir.

Diante do exposto, meu objetivo neste artigo é delinear a educação rural ofertada no Distrito Federal conforme representada nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária da Fundação Educacional³, entre os anos de 1960 e 1971.

Ao que parece, anualmente, o departamento de ensino elementar – a partir de 1965, coordenação de educação primária – produzia um relatório sobre as atividades do setor, a ser apresentado à Prefeitura do Distrito Federal. Na visita frequente a arquivos locais, físicos e virtuais – que venho empreendendo desde 2017, por conta de um projeto guarda-chuva que coordeno⁴ –, logrei localizar apenas três desses relatórios, dois anuais e um que faz o balanço da primeira década do sistema de ensino de Brasília. Na ausência de outros relatórios, eles se constituem na flecha feita com pouca madeira, parafraseando a metáfora de Dominique Julia (2001), com a qual é possível, ainda que

² Trata-se do projeto de pesquisa “Uma história das escolas rurais no Distrito Federal (1960-1971)”.

³ Até 1965, o setor responsável pelas escolas de ensino primário denominava-se Departamento de Educação Elementar. A partir desse ano, foi renomeado para Coordenação de Educação Primária. Como se trata de um mesmo órgão apenas com nomes distintos, optei por usar as duas nomenclaturas, separadas pela barra em todo o texto.

⁴ Refiro-me ao projeto de pesquisa “História das culturas escolares em Brasília (1960-1971)” dentro do qual tenho recebido orientandos de mestrado e iniciação científica no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília.

de modo lacunar, apreender representações da educação rural conforme praticada no Distrito Federal no período coberto pelos relatórios localizados.

O primeiro relatório localizado, do ano de 1963, foi produzido pela professora Helena Reis, diretora do Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal entre os anos de 1961 e 1965. Esse relatório foi localizado no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), sediado em Brasília. Helena Reis é uma personagem da história da educação em Brasília que ainda espera ser estudada. O que sei dela até o momento, graças a informações obtidas em outros documentos do mesmo arquivo histórico, é que era mineira, formada pelo PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), tendo realizado parte de seus estudos nos Estados Unidos. Certamente esse capital cultural é que a qualificou para assumir a coordenação do ensino elementar em Brasília em 1961, função que ocuparia até sua morte, em 1965. É significativo que o único exemplar localizado do seu relatório faça parte do Arquivo Histórico do INEP, o que atesta que essa educadora procurava não somente prestar contas ao Prefeito dos trabalhos do seu setor, mas, também, ao Instituto que lhe possibilitara parte de sua formação, como uma espécie de ateste de que vinha cumprindo com o que se esperava de uma ex-bolsista do PABAE-INEP.

O segundo relatório, datado do ano de 1968, foi redigido durante a gestão da professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, servidora do quadro da Fundação Educacional do Distrito Federal. Não é possível afirmar se ela foi a autora única ou compartilhou a autoria com a equipe que presidia. Esse relatório foi localizado no acervo da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE), o que pode ser indício de que tenha sido praxe enviar exemplares para órgãos públicos do Distrito Federal, visando disseminar os resultados colhidos com o trabalho da então Coordenação de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal. Trata-se, porém, de uma hipótese difícil de confirmar, já que somente o relatório de 1968 existe ainda hoje no acervo da BCE. Teriam outros volumes sido enviados e perdidos/descartados com o passar dos anos? Uma questão plausível, mas sem possibilidades de verificação até o momento.

O terceiro relatório, do ano de 1971, diferentemente dos anteriores, abarca a história dos trabalhos do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária, desde os anos da construção de Brasília – quando esse departamento sequer existia – até o ano de 1971, véspera da reforma dos ensinos de primeiro e segundo grau via Lei nº 5.692. O relatório integra o acervo virtual do Museu da Educação do Distrito Federal, que vem há mais de uma década localizando e preservando documentos relativos à história da educação local. Possivelmente, esse relatório foi fornecido ao museu por uma das suas autoras, as professoras Santa Alves Soyer e Edna Batista Spínola Leal. Obtive informações somente sobre Santa Soyer, que, segundo Adirson Vasconcelos (1992, p. 919), no seu *Os pioneiros da Construção de Brasília*, foi:

Professora. Primeira Diretora da Primeira Escola da Novacap e Coordenadora Geral das escolas mantidas pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital durante a epopeia de Brasília [...]

Sua grande atuação, foi, contudo, no exercício da Coordenação Geral das Escolas da Novacap, quer durante a construção de Brasília quer após a inauguração, quando foram implantadas as modernas escolas para o ensino primário da nova capital no Plano Piloto e nas Cidades Satélites.

O relatório em questão, datilografado, foi construído, em parte, pela memória de uma das professoras da primeira hora do sistema de ensino de Brasília com experiência na sua gestão, mas, também, como várias vezes é mencionado no texto, pela consulta a relatórios anuais do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária que, não tendo sido até aqui localizados, têm suas informações, em parte, registradas nesse relatório decenal da educação primária em Brasília.

Esses três relatórios são tomados como representação do passado educacional do Distrito Federal; representação entendida como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17). Ao serem redigidos, cumpriram dupla finalidade: registrar/representar o passado educacional recente do período por eles abarcado – fosse um ano ou uma década – e justificar/representar, no presente em que eram produzidos, os êxitos e as limitações do fazer educativo na nova capital, tornando-os instrumentos político-educacionais, usados para dar sentido ao estado das coisas bem como pleitear as melhorias que as coordenadoras do ensino elementar/educação primária consideravam necessárias ao setor sob suas responsabilidades. Dentre os aspectos por eles abarcados, que vão desde os currículos até o perfil docente, interessam-me os dados relativos à educação rural no Distrito Federal.

Em termos metodológicos, realizei uma atenta leitura de cada um desses relatórios, fichando as informações relativas à educação rural. Num segundo momento, fazendo uma leitura dos dados fichados, atribuí palavras-chave ou descritores, que sintetizassem o conteúdo de cada informação individualizada. Numa terceira leitura, fui reunindo os descritores por aproximação temática, o que resultou em duas categorias para análise: dados sobre o serviço de orientação rural do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária e dados sobre as condições de funcionamento das escolas rurais. Nesse processo, o recorte temporal também foi definido: de 1960, data das primeiras informações sobre a educação rural presente nos documentos, até o ano de 1971, quando o último dos relatórios tem seu ponto de encerramento.

A narrativa historiográfica, produzida a partir desses procedimentos teórico-metodológicos, conta com duas partes, cada uma delas dedicada a uma das categorias

de análise acima apontadas. Ao final, numa terceira e última seção, são tecidas algumas considerações, enfeixando o texto.

ASPECTOS DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO RURAL

Conforme o relatório decenal de Santa Soyer e Edna Leal, o primeiro passo para a criação do serviço de orientação rural do Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal foi dado em 1961, quando “a fim de dar atenção especial ao ensino rural, foi enviado para o ISER⁵, MG, um grupo de seis professores interessados no problema” (Soyer & Leal, 1971, p. 13).

Durante toda a década de 1960 foi recorrente o envio de professores de Brasília a outros estados da federação, com o fito de receberem formação complementar, particularmente, nas cidades de Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte, onde funcionavam os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP (Melo, 2016; Anjos, 2024). É dentro desse movimento que devemos ler a iniciativa de mandar um grupo de professores para especializarem-se no Instituto Superior de Educação Rural, em Ibirité (MG), órgão a cargo da educadora russa Helena Antipoff. Segundo Valeska Pincer (2008, p. 48):

O Instituto Superior de Educação Rural – ISER, foi inaugurado pela mestra e educadora russa Helena Antipoff em 14 de agosto de 1955 e instalado na Fazenda do Rosário, município de Ibirité/Minas Gerais. A sua criação foi justificada como sendo um indispensável órgão de pesquisa e especialização rural e que funcionou, entre 1955 – 1970, na Fazenda do Rosário. Oferecia: seminários, jornadas, mutirões, estágios, cursos para supervisores, inspetores e orientadores de ensino e cursos de treinamento e aperfeiçoamento para professores que atuavam no magistério rural.

Dentre a gama de cursos que os educadores brasileiros poderiam fazer, destaca-se o de inspetores e orientadores de ensino, no qual podem ter aprendido sobre as iniciativas ruralistas que eram postas em movimento no ISER, como as festividades escolares, as práticas cívicas, música, canto, excursões, dentre outras, incentivadas pelo Instituto (Pincer, 2008). Devem, também, ter se submetido ao rigoroso processo de seleção que exigia dos candidatos a uma cadeira no ISER “boa saúde física e mental, um bom comportamento social, não apresentar qualquer deficiência que pudesse colocar em risco a função docente, boa saúde bucal, bom resultado durante os exames de admissão” (Pincer, 2008, p. 61). Era esse, sem dúvida,

⁵ Instituto Superior de Educação Rural.

um lugar privilegiado para quem quisesse inserir-se na pedagogia para as escolas rurais, que tinham em Helena Antipoff uma de suas mais respeitadas representantes.

O setor de orientação rural do Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal, contudo, só começou a funcionar no ano seguinte, 1962 – provavelmente no retorno dos bolsistas do ISER,

abrigando as escolas Guariroba, Camargo Correia (Av. das Nações), Papuda, ETA 44, Palmeiras, Vargem Bonita, Barragem do Paranoá, Construtora Coenge, Fercal, Torto, Brazlândia, Riacho Fundo, Tamanduá, Limpeza Pública, Construtora Rabelo, Metropolitana, Kanegae, Primavera e Horto Florestal.

Ficaram incorporadas à área de supervisão rural algumas escolas da Zona Urbana, dada a constituição dessas escolas que se aproximavam muito mais da escola rural do que de escolas urbanas. Eram elas: Camargo Correia, Primavera, Limpeza Pública, Metropolitana e Coenge (Soyer & Leal, 1971, p. 17).

Como se depreende do excerto acima, já eram em número significativo as escolas rurais existentes no Distrito Federal (24 ao todo), o que certamente justificava a existência de um setor específico para acompanhá-las. É interessante, inclusive, a inclusão de algumas escolas urbanas, por terem organização semelhante à das rurais, que eram, em sua maioria, escolas de mestre único e, por isso, multisseriadas.

Conforme Santa Soyer e Edna Leal (1971, p. 17),

Os objetivos do DEE ao instalar escolas na Zona Rural do Distrito Federal, visou:

- o encontro da comunidade, a fim de que também os adultos recebessem a influência educacional das pequenas comunidades rurais; planejamento de atividades com as especificidades necessárias para a educação do homem do campo, assegurando-lhe condições de vida social, econômica e higiênica, de molde a fixá-lo no campo e impedir seu êxodo para os centros urbanos.

Podemos ver claramente, nos objetivos atribuídos às escolas da zona rural – encontro com a comunidade; atendimento a adultos; especificidades da educação do homem do campo; evitar o êxodo rural –, aquela corrente pedagógica que a historiografia consagrou sob o título de ruralismo pedagógico. Nessa concepção, lembra-nos José Carlos Abrão (1986, p. 80):

as intenções entendem a educação e a escola como instrumentos de fixação do homem à terra; o conteúdo crítico se refere aos professores, aos métodos, ao material e ao conteúdo do ensino, considerado de base verbalista (urbanista); quanto às soluções, sugere que a escola seja reorganizada para que valorize aquilo que o meio rural oferece e que seja didática e profissionalmente proveitosa para a realização do projeto político.

Fica subentendido, ainda, na pena das professoras brasilienses, quando conferem à escola a função de assegurar ao homem do campo “condições de vida social, econômica e higiênica”, aquele pressuposto da pedagogia ruralista de que “o homem da roça não está ‘integrado’, ‘ajustado’ ao sistema social e econômico cujo ponto central faz da terra o fator essencial de sustentação e riqueza para si e para o país” (Abrão, 1986, p. 23). A escola, nesse contexto, deveria exercer a transformação da população agrícola, levando-a a assumir hábitos e condutas desejados pela ordem econômica vigente, que dependia do campo para produzir suas riquezas. No caso de Brasília, isso se dava com tintas ainda mais específicas, já que a nova capital precisava da mão de obra rural para garantir seu abastecimento e formar, assim, o seu tão desejado cinturão verde.⁶

Como era o trabalho do serviço de orientação rural? As professoras, no seu relatório decenal, explicam:

Grande parte do território do Distrito Federal foi percorrido pelos orientadores rurais a fim de que o DEE tivesse elementos objetivos para sugerir construção de novas escolas rurais. Levantaram a população em idade escolar, ambiente físico, socioeconômico, vias de acesso, localização, distância do Plano Piloto e recursos para a instalação de escolas.

Normalmente cada escola era visitada pelos orientadores, uma vez por semana, levando aos professores sugestões de material didático, currículo adequado à escola rural (por eles ajustado) e estímulo aos mestres (Soyer & Leal, 1971, p. 18).

O trabalho do setor de orientação rural era realizado por meio de visitas, nas quais os orientadores conheciam a realidade para, assim, planejar suas estratégias de intervenção. Dentre os aspectos observados, estavam o levantamento da população em idade escolar (a fim de saber se a comunidade demandaria ou não uma escola rural); ambiente físico (possivelmente para averiguar as condições efetivas para funcionamento de uma escola), o perfil da população (prevendo as necessidades econômicas que a escola teria de atender), as vias de acesso (numa época que, em boa

⁶ Sobre o problema do abastecimento de Brasília, ver Derntl (2020).

parte do Distrito Federal, ainda não havia estradas ligando a zona rural à zona urbana) e outros aspectos, tendo em vista a produção das condições mais favoráveis para a instalação de uma escola. O método de trabalho consistia em visitas semanais a cada escola rural, com vistas a intervir em três aspectos do ensino: o material didático; o currículo – “ajustado” ao meio rural – e o estímulo aos mestres, incentivando-os no seu trabalho que, em comparação com o das escolas urbanas, era mais árduo e exigente, devido às distâncias e ao meio específico em que deveriam atuar⁷.

Considerando que as primeiras escolas rurais foram criadas mais no interior dos projetos de abastecimento da nova capital que do plano educacional de Anísio Teixeira – às quais nos referimos em parágrafos anteriores, por exemplo –, percebe-se, a partir da constituição do serviço de orientação rural, um movimento no sentido de trazê-las para dentro do departamento de ensino elementar, dando-lhes uma direção pedagógica mais específica, adaptada ao meio rural (diferentemente da que se dava, por exemplo, às escolas do Plano Piloto e cidades-satélites, que eram eminentemente urbanas). E isso sendo feito tendo por referência o modelo aprendido pelo primeiro grupo de orientadores no ISER, com a educadora Helena Antipoff.

Os resultados das primeiras iniciativas do trabalho do serviço de orientação rural foram assim descritos:

Conseguiram os orientadores grande crescimento na sua área de trabalho, tais como: reajustamento do currículo para a escola rural, organização e funcionamento regular de clubes agrícolas;

- reuniões festivas nas escolas aos sábados à noite ou aos domingos, para facilitar o comparecimento da comunidade, que pouco a pouco congregava em torno da escola. Foram apresentadas, nessas festinhas, peças de fantoches com fundo educativo especialmente para o meio rural;
- exposição de material feito por professores e alunos, no encerramento do primeiro semestre; funcionamento das caixas escolares de maneira regular e eficiente em todas as escolas;
- reunião periódica de pais com preparação para a instalação da Associação de Pais e Mestres como mais um recurso para a reeducação da família.
- início de pequenas bibliotecas para agricultores que moravam próximos à escola.

⁷ Sobre a realidade brasileira vivenciada pelos professores rurais – e que não era muito diferente da do Distrito Federal – a historiografia registra que “... o exercício da docência na zona rural foi intermitente, por breves períodos e, em alguns estados da federação, executados por mestres leigos sem habilitação específica, que se tornaram professores num processo contínuo de autoformação” (Souza-Chaloba *et al.*, 2020b, p. 18). Uma singularidade do Distrito Federal, contudo, a ser explorada em estudos futuros, foi a inexistência de professores leigos. Todos eram formados em escolas normais, mesmo os que lecionavam em escolas rurais (Codeplan, 1970).

Foi um trabalho sério, contínuo e muito bem planejado (Soyer & Leal, 1971, p. 18).

Pode-se afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo serviço de orientação rural tinha dois alvos em particular: os alunos e suas famílias. Para os alunos, “reajustaram” o currículo, incentivaram a criação de clubes agrícolas, a produção de materiais didáticos. Para as famílias, promoveram reuniões festivas, peças de fantoches, reunião de pais e mestres e abertura de pequenas bibliotecas para agricultores. Eram práticas muito semelhantes às incentivadas por Helena Antipoff (1992) em seus diversos escritos sobre educação rural, o que confirma, uma vez mais, que o modelo aprendido no ISER foi apropriado e implantado pelos orientadores no Distrito Federal. No conjunto, Santa Soyer e Edna Leal consideram que “foi um trabalho sério, contínuo e muito bem planejado”.

Sobre a atuação do serviço de orientação de educação rural em 1963, Helena Reis (1963) afirma que foram realizadas 40 reuniões da Diretoria do Ensino Elementar com os orientadores rurais, e estes, por sua vez, empreenderam 356 visitas às escolas naquele ano. É oportuno refletir sobre o tipo de relação pedagógica estabelecida entre o serviço de orientação rural, a Diretoria do Ensino Elementar e as escolas rurais. No caso da Diretoria, a relação se dava por meio de reuniões – encontro entre iguais, mas hierarquicamente diferentes – nas quais eram discutidos os problemas da educação rural no Distrito Federal e prestadas contas do trabalho realizado aos superiores. Já no caso das escolas, o método de trabalho adotado eram as visitas – a ida *in loco* às escolas –, nas quais os orientadores, como uma espécie de missionários do campo, levavam a “boa nova” das práticas ruralistas e da adaptação da escola e do currículo ao meio rural. Quantitativamente, as visitas eram em número muito superior às reuniões, o que revela o empenho dos orientadores rurais em conhecer, fiscalizar, mas, acima de tudo, orientar como deveria ser o trabalho pedagógico nas escolas rurais.

Apesar do significativo número de visitas, Helena Reis (1963, p. 75) registra:

Foi seriamente prejudicada a assistência às escolas rurais e as escolas das cidades satélites por falta de condução. As viaturas, em número insuficiente, foram retiradas, semanalmente, por mais de um dia, para reparos.

Para os orientadores chegarem às escolas – particularmente as do meio rural –, eram necessários veículos que garantissem o seu deslocamento, em distâncias que podiam chegar a 60 km de Brasília. Era preciso servir-se de um meio de transporte moderno para chegar ao ambiente rústico onde estavam as escolas rurais. E aí, apareciam os problemas da falta de condução, ou porque as viaturas não eram suficientes para a demanda, ou porque os veículos necessitavam de constantes reparos,

o que os retirava de circulação e impedia o trabalho dos orientadores rurais. Diante desse quadro, Helena Reis informa ser necessária a “aquisição de pelo menos mais duas viaturas resistentes para o trabalho na área rural, já que o número de unidades aumentará tanto nessa área, quanto nas cidades satélites.” (Reis, 1963, p. 75). Prevendo uma expansão das escolas rurais, antevê a necessidade de aumento da frota a serviço do Departamento de Ensino Elementar. Outra peculiaridade do serviço de orientação rural era que este funcionava inclusive nos finais de semana, sendo, por isso, necessária a “liberação de funcionamento noturno e aos sábados e domingos de duas viaturas do DEE, com a finalidade de atender às comunidades rurais” (Reis, 1963, p. 77).

Esse problema do transporte parece ter sido uma constante, como revela o Relatório do ano de 1968: “Para a zona rural, a falta de viaturas tem determinado um atendimento precário e, o mais sério, a disponibilidade dos orientadores na sede” (Brasília, 1968, p. 65). Os motoristas das viaturas, inclusive, desempenhavam um papel importante para esse serviço:

Consideramos oportuno mencionar o bom trabalho dos motoristas, sempre eficientes e lidando por bem servir. Principalmente os que se dirigem à zona rural, os quais são forçados a permanecer durante todo o dia ausentes da sede, muitas vezes sem alimentação (Brasília, 1968, p. 66).

Apesar desses obstáculos, o trabalho da orientação rural parece ter sido desenvolvido com regularidade ao longo dos anos. Em 1971, às vésperas da reforma dos ensinos de primeiro e segundo graus – que certamente impactou a organização das escolas rurais –, Santa Soyer e Edna Leal afirmam que, dentre as iniciativas da Coordenação de Educação Primária, estava o

Atendimento especial à zona rural, incluindo a implantação de uma supervisão técnico-administrativa. Adaptação dos currículos do ensino elementar para o ensino rural, elaboração de testes para reajustamento dos alunos (Soyer & Leal, 1971, p. 47).

Pouco mais de uma década após a inauguração de Brasília e das primeiras escolas rurais, o serviço de orientação rural parecia estar consolidado, já realizando, como rotina, um trabalho que, dez anos antes, era visto como uma inovação no Departamento de Ensino Elementar/Educação Primária do Distrito Federal.

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS

Outro aspecto representado nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária do Distrito Federal são as condições de funcionamento das escolas rurais. Constituem-se em informações pontuais, é verdade, mas nem por isso menos importantes para compreender algumas facetas do cotidiano e da organização dessas escolas. Afinal, como recorda Carlo Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios, - que permitem decifrá-la”.

Um primeiro indício extraído dos relatórios é o da existência de escolas rurais antes mesmo da inauguração de Brasília. Segundo Santa Soyer e Edna Leal (1971), em 1959 foram instaladas três escolas rurais: na Granja Modelo 1, no Tamanduá; na Granja Modelo 3, no Torto, e na colônia japonesa Kanegae. Eram, provavelmente, escolas de madeira. Essa informação confirma a interpretação de que criação de escolas rurais visou atender a necessidades mais imediatas, ligadas ao abastecimento de Brasília, e não a um plano educacional propriamente dito. Veja-se que as três escolas mencionadas foram implantadas em zonas responsáveis por materializar parcelas do cinturão verde da nova capital: as granjas⁸ e a colônia Kanegae, esta última formada por imigrantes japoneses que receberam a ingrata tarefa de fazer frutificar uma terra que era, em princípio, imprópria ao cultivo.⁹

Ao lado de outros equipamentos públicos, como mercado, posto de saúde, igreja e correios, essas escolas tinham por objetivo garantir a socialização dos agricultores e sua adesão a um modelo de agricultura “moderna” pensado para o Distrito Federal. Ao menos, é o que permite afirmar uma publicação do Ministério da Agricultura de 1960 – *Agricultura em Brasília* – que registra: “O agricultor moderno, como todo o ser humano, é por excelência sociável, daí a necessidade de existência de instituições de caráter socioeconômico como elementos polarizadores de todas as atividades das comunidades rurais” (SIA¹⁰, 1960, p. 50). Ao colaborar com a socialização do agricultor é que a escola rural no Distrito Federal acabaria, posteriormente, incorporando princípios do ruralismo pedagógico, difundindo junto a esse segmento da população – em especial as

⁸ Segundo Joaquim Tavares, a Granja do Tamanduá “foi destinada a trabalhos relativos à produção de sementes para formação de pastagens” (Tavares, 1995, p. 21), enquanto a Granja do Torto “foi aparelhada para produzir leite, ovos e frango” (Tavares, 1995, p. 20).

⁹ Conforme a história da agricultura em Brasília de Joaquim Tavares (1995, p. 44), “Os primeiros japoneses chegaram à Brasília em 1956. Isto é, antes da inauguração da Capital. Vieram por conta da Cooperativa Agrícola Cotia. Era um grupo de aproximadamente 30 orientais. Eles receberam terras (arrendadas) e se instalaram às margens do Riacho Fundo (próximo à entrada da Fazenda Sucupira) e na Vargem Bonita, constituindo o primeiro núcleo rural do Distrito Federal. Com pouco tempo, eles procuraram Israel Pinheiro para reclamar da qualidade da terra. Diziam que era fraca. Era difícil produzir ali. Israel deu um sorriso e respondeu – Ora, se fosse terra boa eu não precisava de japoneses. Eles começaram a produzir”.

¹⁰ Sistema de Informação Agrícola.

gerações mais novas – o apego à terra e ao trabalho com ela, como signo de uma modernidade agrícola necessária que se queria para aquela nova unidade da federação.

Estamos agora em 1962, quando o serviço de orientação rural começou a ser organizado. Nesse ano as escolas rurais – até então improvisadas – passaram a ser construídas seguindo algumas diretrizes arquitetônicas: “para atingir os objetivos propostos foram construídas escolas de duas salas, separadas por paredes removíveis, residência para o professor e extensa área para atividades e experiências agropecuárias” (Soyer & Leal, 1971, p. 17).

A arquitetura escolar não é detalhe de menor importância na educação. Antes, como defende Agustín Escolano (2001, p. 26), é

[...] um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e, também, ideológicos.

O programa implícito nesse modelo arquitetônico pensado para as escolas rurais do Distrito Federal é o de uma escola adaptada ao meio, com salas de aula que podiam ser ampliadas ou reduzidas, a depender do fluxo escolar – que, por sua vez, variava de acordo com as flutuações da população rural. Uma escola que, ficando afastada dos centros urbanos, precisaria dar abrigo à professora rural que, assim, teria oportunidade de inserir-se no território que teria de educar. Por fim, a extensa área para atividades agrícolas e agropecuárias era a expressão máxima do ruralismo pedagógico, no qual a escola ensinaria aos futuros agricultores as melhores e mais avançadas técnicas agrícolas. Esse programa, é claro, nada tem de original, se considerarmos os modelos de escola rural em circulação no país, como as granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais, encontradas em São Paulo por Agnes Moraes (2014) ou no estado do Rio de Janeiro por Amália Dias (2014)¹¹. A falta de originalidade, porém, atesta a eficácia atribuída ao modelo arquitetônico ruralista, tanto que o Distrito Federal o adota e adapta à sua realidade, como tipo de edificação que melhor se adequaria aos objetivos da educação rural que então começava a ser delineada naquela região.

Como essas escolas tinham um corpo de funcionários bastante restrito – muitas vezes limitado ao professor –, foi encontrada uma alternativa para os serviços de limpeza e manutenção dos prédios escolares rurais:

¹¹ O modelo arquitetônico proposto para as escolas rurais do Distrito Federal corresponde, mais especificamente, ao das granjas escolares implantadas no Estado de São Paulo na década de 1930, que eram formadas por sala de aula, residência para o casal de professores e área cultivável de pelo menos 3 hectares (Moraes, 2014).

O DEE, considerando que o preço por aluno na zona rural foi elevado naquele ano, pensou na maneira de reduzir esse custo, utilizando o trabalho das crianças maiores, em rodízio, para o serviço de limpeza, às quais foi dada pequena gratificação. Foram, assim, eliminados quase todos os serventes (um salário-mínimo) nas escolas rurais (Soyer & Leal, 1971, p. 18).

Em 1962, como sugere o excerto, educar a criança rural no Distrito Federal ficou caro e a direção do ensino elementar precisava economizar. A saída foi renunciar aos serventes, que recebiam um salário-mínimo, e adotar o trabalho infantil – das crianças maiores, sublinha-se – mediante o pagamento de pequena gratificação. Essa solução, aos nossos olhos, parece uma descarada exploração da mão de obra infantil, mas, nos meios educacionais de meados do século XX, podia até ser vista como pedagógica. Ao menos, era uma ideia disseminada pelo Bureau Internacional de Educação e a Unesco nas Conferências de Instrução Pública, que recomendavam, por exemplo, em 1957, que a criança contribuísse com a conservação e o embelezamento de sua escola no próprio interesse da educação (Anjos, 2021). Assim, pelo serviço de limpeza, os pequenos escolares eram educados para o zelo e cuidado com a instituição que lhes fornecia o pão da instrução, razão pela qual não pareceu um despropósito noticiar o fato num relatório oficial do ensino elementar do Distrito Federal. Se a medida vigorou por mais tempo, as fontes silenciam. Todavia, em 1963, segundo Helena Reis (1963), havia 10 serventes nas escolas rurais, número certamente insuficiente para atender a todas as que existiam naquele momento, o que permite supor que o envolvimento dos estudantes com a limpeza do edifício escolar possa ter sido empregado por um período maior do que aquele de que temos notícia.

Sobre aspectos quantitativos das escolas rurais nos primeiros anos após a inauguração de Brasília, Helena Reis (1963) traz alguns números com os quais podemos construir algumas interpretações. Entre 1960-1963, registra a seguinte evolução no contingente de alunos das escolas rurais:

Tabela 1 – Evolução das matrículas nas escolas rurais do DF (1960-1963)

Ano	Total
1960	700 alunos
1961	1000 alunos
1962	1101 alunos
1963	1475 alunos

Nota. De *Relatório dos trabalhos desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal no ano de 1963* (Reis, 1963).

Nos primeiros quatro anos do sistema de ensino de Brasília, as escolas rurais apresentaram um constante aumento no número de alunos, embora representando um contingente pequeno se comparado ao dos alunos das escolas urbanas. Em 1960,

por exemplo, enquanto as escolas primárias urbanas respondiam por 4.300 matrículas, as escolas rurais abrigavam 700 (Reis, 1963). Já em 1964, quando as escolas urbanas comportavam 18.294 alunos, as escolas rurais tinham matriculados 1.475 estudantes (Reis, 1963). Isso revela que a escola rural seria – caso essa tendência tenha se mantido nos anos posteriores – sempre um modelo restrito, atendendo a uma pequena parcela da população infantil. Mas, nem por isso, menos importante, haja vista a existência de um setor da Coordenação de Ensino Elementar/Educação Primária voltada ao atendimento desse tipo de escola.

Também para o período 1960-1963, Helena Reis (1963) inventaria a evolução do número de escolas rurais criadas no Distrito Federal:

Tabela 2 – Evolução quantitativa das escolas rurais do DF (1960-1963)

Ano	Total
1960	10 escolas
1961	11 escolas
1962	16 escolas
1963	22 escolas

Nota. De *Relatório dos trabalhos desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal no ano de 1963* (Reis, 1963).

Em quatro anos, o número de escolas rurais no Distrito Federal mais que dobrou, indo de 10 escolas em 1960 para 22 escolas em 1963. Pelos dados vistos anteriormente, não é ao crescente número de alunos que devemos atribuir esse aumento, mas, antes, à expansão da zona rural do Distrito Federal, que acabou por reclamar, de acordo com os planos de abastecimento, a criação de escolas rurais para atender à população que chegava para dedicar-se às atividades agropecuárias. Escolas que, em sua maioria, eram de mestre único e atendendo a um número limitado de alunos, em classes multisseriadas.

Deixando de lado os dados quantitativos – sobre os quais os demais relatórios nada têm a acrescentar –, voltemos aos dados qualitativos. O relatório de 1968 discorre sobre uma realidade vivenciada pelas populações rurais do Distrito Federal e que acabava interferindo no funcionamento das escolas:

É comum, na zona rural e nas áreas de invasão (construções habitacionais provisórias), as mudanças da população para outras áreas, o que determina esvaziamento da escola e dificuldade de improvisação escolar nas novas comunidades que se estabelecem. À população de imigração, sem época e não ao começo do ano letivo, a matrícula está sempre aberta (Brasília, 1968, p. 6).

A população rural do Distrito Federal – a exemplo dos trabalhadores da construção civil – vivia uma situação incerta na posse da terra, o que a levava, com frequência, de uma área rural à outra. Isso se refletia no cotidiano das escolas rurais: onde em um dia havia uma população escolar mínima, no outro poderia não haver mais, o que desafiava a Coordenação de Educação Primária a erguer escolas de acordo com essa flutuação populacional. Ou melhor, a improvisar escolas “nas novas comunidades que se estabelecem”. Ainda assim, o relatório de 1968 ressalta que, a essa população, a matrícula nas escolas existentes estava sempre aberta, a qualquer época do ano letivo, o que, certamente, também trazia desafios ao próprio processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, que acabavam perambulando de escola em escola para acompanhar seus pais. Essa mobilidade da população acabava, em última instância, por definir o destino das escolas rurais. Por exemplo, “devido a frequência reduzida foram encerradas as atividades da Escola Rural do Mocambo em 27/05/1968” (Brasília, 1968, p. 32).

Um último indício sobre as condições de funcionamento das escolas rurais obtidas nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária é sobre a merenda escolar oferecida nelas. Segundo o relatório de 1968,

a estocagem de gêneros nas escolas da CEP continua sendo difícil e poucos são os estabelecimentos que oferecem condições para um armazenamento trimestral, como é orientação da CNAE. Em muitos casos o fornecimento de certos gêneros é superior ao consumo, principalmente na zona rural, e, com frequência, diretores solicitam à CNAE recolhimento de excedentes para que não se estrague por falta de estocagem conveniente [...] (Brasília, 1968, p. 54).

Em 1968 o serviço de merenda escolar no Distrito Federal já se encontrava organizado. Mas nem sempre foi assim. Na dissertação de mestrado de Alana Luz (2022), ficou demonstrado que, no início da década, dois anos após a inauguração de Brasília, esse setor ainda não funcionava e, por inúmeras vezes, foi graças ao socorro da Caixa Escolar que a alimentação pôde ser oferecida aos escolares. Com base nesse estudo, podemos imaginar ter havido momentos em que também as escolas rurais sofreram impactos de um fornecimento irregular da merenda escolar, diferentemente do que ocorria em 1968, quando o consumo de certos gêneros era inferior ao que era enviado às escolas, fazendo com que essas devolvessem parte dos alimentos, para evitar que se estragassem. O problema agora era que poucas escolas possuíam dependências suficientes para um armazenamento trimestral – como era recomendado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Óbice certamente mais sentido ainda nas escolas rurais, que, conforme vimos anteriormente, eram construídas com poucas salas e sem previsão de cantinas ou depósitos para estocagem da merenda escolar. Mais um aspecto do cotidiano do funcionamento desse tipo de

escola no Distrito Federal que os relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária acharam por bem registrar, talvez, na expectativa de que fossem solucionados por quem era de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo delinear a educação rural ofertada no Distrito Federal conforme representada nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária da Fundação Educacional, entre os anos de 1960 e 1971. Dois aspectos presentes nesses relatórios emergiram e puderam ser analisados: o serviço de orientação rural e as condições de funcionamento das escolas rurais.

Sobre o primeiro aspecto foi possível averiguar que, embora as escolas rurais no Distrito Federal tenham surgido à margem do plano educacional oficial (de caráter eminentemente urbano), elas foram rapidamente incorporadas ao Departamento de Ensino Elementar/Coordenação de Educação Primária, contando, inclusive, com um setor a elas dedicado: o serviço de orientação rural. Esse setor, organizado por orientadores rurais formados no ISER, parece ter colocado em prática, com algum êxito, os princípios da pedagogia ruralista de Helena Antipoff, que acabou, assim, constituindo-se no modelo de educação rural em circulação no Distrito Federal ao longo da década de 1960.

Sobre o segundo aspecto, flagrou-se nos relatórios a existência de escolas rurais anteriores à própria inauguração de Brasília, sugerindo, novamente, terem surgido a reboque dos planos agrícolas e não educacionais. Essas escolas, geralmente de mestre único, tiveram diretrizes arquitetônicas propostas pelo serviço de orientação rural, reproduzindo modelos já existentes em outros estados brasileiros, mas adaptando-os ao contexto do novíssimo Distrito Federal. Numericamente, as escolas rurais representavam uma pequena parcela da rede escolas públicas, mas, ainda assim, recebiam atenção especializada para seu funcionamento. As flutuações populacionais parecem ter interferido constantemente no cotidiano dessas escolas, demarcando condições para sua abertura ou fechamento.

Para além do que foi possível observar neste estudo, pesquisas futuras merecem ser levadas a cabo analisando outros aspectos sobre o funcionamento da educação rural no Distrito Federal que não puderam ser analisados, uma vez que as fontes interrogadas nada falam sobre eles. Um tema a ser investigado, por exemplo, é o como se deu o processo de apropriação do modelo pedagógico ruralista antipoffiano nas escolas rurais do Distrito Federal, o que requererá, certamente, o recurso a outras fontes históricas, como documentos escolares, imprensa periódica e fontes orais. Questões que esta pesquisa, na continuidade do seu desenvolvimento, poderá vir a

responder. Os resultados até aqui alcançados já anunciam a relevância do investimento na temática e são um convite a novas visitas ao passado das escolas rurais do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

- Abrão, J. C. (1986). *O educador a caminho da roça: Notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Editora da UFMS.
- Anjos, J. J. T. (2021). A cultura material da escola primária nas Conferências Internacionais de Instrução Pública (c. 1934–1968). In A. B. Cordeiro et al. (Eds.), *A teia das coisas: Cultura material escolar e pesquisa em rede* (pp. 28–47). NEPIE-UFPR.
- Anjos, J. J. T. (2022). O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103(253), 87–94.
- Anjos, J. J. T. (2024). Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962–1964). *Diálogo Educacional*, 24, 318–331.
- Antipoff, H. (1992). *Coletânea de obras de Helena Antipoff: Educação rural* (Vol. 4). CDPHA.
- Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: Do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Navegando Publicações.
- Brasília. Coordenação de Educação Primária. (1968). *Relatório da Coordenação de Educação Primária*. CEP. Acervo da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.
- Celeste Filho, M. (2020). A educação rural delineada por organismos internacionais de cultura e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. In R. F. Souza-Chaloba, M. Celeste Filho, & I. M. Mesquita (Eds.), *História e memória da educação rural no século XX* (pp. 231–270). Cultura Acadêmica.
- Chartier, R. (2002). *A história cultural entre práticas e representações*. Difel.
- Codeplan. (1970). *Diagnóstico do setor de educação do Distrito Federal*. Governo do Distrito Federal.

- Derntl, M. F. (2020). Brasília e suas unidades rurais: Planos e projetos para o território do Distrito Federal entre fins da década de 1950 e início da década de 1960. *Anais do Museu Paulista*, 28, 1–32.
- Dias, A. (2014). *Entre laranjas e letras: Processos de escolarização no Distrito Sede de Nova Iguaçu*. Quartet.
- Escolano, A. (2001). Arquitetura como programa: Espaço-escola e currículo. In A. Escolano & A. V. Frago (Eds.), *Currículo, espaço e subjetividade* (pp. 19–58). DP&A.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg, *Mitos, emblemas e sinais* (pp. 143–179). Companhia das Letras.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9–43.
- Lima, S. C. F., & Musial, G. B. S. (Eds.). (2016). *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais*. Paco.
- Luz, A. S. (2022). *A caixa escolar do ensino primário nas páginas do Correio Braziliense (Brasília, 1960–1971)* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Melo, V. R. (2016). *Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília: Contribuições do INEP* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Moraes, A. I. D. (2014). *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: Granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933–1968)*. Cultura Acadêmica.
- Moraes, A. I. D. (2021). *Ruralização do ensino: As ideias em movimento e o movimento das ideias*. Cultura Acadêmica.
- Pincer, V. M. (2008). *A formação de professores nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) – Fazenda do Rosário (1955–1970)* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

- Reis, H. (1963). *Relatório dos trabalhos desenvolvidos pelo Departamento de Ensino Elementar do Distrito Federal no ano de 1963*. DEE. Acervo do Arquivo Histórico do Inep.
- Sá, E. F., & Silva, M. O. (2014). O ruralismo pedagógico: Uma proposta para a organização da escola primária rural. *Educação e Cultura Contemporânea*, 11(23), 61–83.
- Sá, E. F., Carvalho, C. H., & Assis e Silva, L. V. C. (2018). A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935–1945). *Revista de Educação Pública*, 27(66), 951–972.
- SIA. (1960). *Agricultura em Brasília*. Ministério da Agricultura.
- Souza, R. F., & Ávila, V. P. S. (Eds.). (2014). *Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural*. *História da Educação*, 18(43).
- Souza-Chaloba, R. F. (2023). Uma década de pesquisas sobre a história da educação rural no Brasil. *História da Educação*, 27, 1–21.
- Souza-Chaloba, R. F., & Lima, S. C. F. (Eds.). (2023). *História da formação e do trabalho de professoras e professores de escolas rurais*. *Cadernos de História da Educação*, 22.
- Souza-Chaloba, R. F., Celeste Filho, M., & Mesquita, I. M. (Eds.). (2020a). *História e memória da educação rural no século XX*. Cultura Acadêmica.
- Souza-Chaloba, R. F., Celeste Filho, M., & Mesquita, I. M. (2020b). Apresentação. In R. F. Souza-Chaloba, M. Celeste Filho, & I. M. Mesquita (Eds.), *História e memória da educação rural no século XX* (pp. 13–30). Cultura Acadêmica.
- Soyer, S., & Leal, E. (1971). *A educação primária no Distrito Federal* (Mimeografado). Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.
- Tavares, J. A. S. (1995). *Brasília agrícola: Sua história*. Edição do autor.
- Vasconcelos, A. (1992). *Os pioneiros da construção de Brasília*. Edição do autor.
- Werle, F. O. C. (Ed.). (2007). *Educação rural em perspectiva internacional*. Unijuí.

Werle, F. O. C. (Ed.). (2010). *Educação rural: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. Liber Livros.

Werle, F. O. C. (Ed.). (2011). *Dossiê Educação Rural. História da Educação*, 15(15).

Werle, F. O. C., López, O., & Triana, A. N. (Eds.). (2018). *Educação rural na América Latina*. Oikos.

Williams, R. (1989). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Companhia das Letras.

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS: Doutor em Educação, na área de História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal do Paraná, com estágios de pós-doutoramento nesta instituição e na Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto de História da Educação e História da Educação Brasileira no Departamento de Teoria e Fundamentos e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do GRPUHE-UnB/CNPq.

E-mail: juarezdosanj@unb.br
<https://orcid.org/0000-0003-4677-5816>

Recebido em: 24.06.2025

Aprovado em: 12.09.2025

Publicado em: 07.02.2026

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:

Carlos Eduardo Vieira (UFPR)

E-mail: cevieira9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6168-271X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: dois convites; um parecer recebido.

R2: um convite; um parecer recebido.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Anjos, J. J. T. dos. A educação rural nos relatórios do Departamento de Ensino Elementar e Coordenação de Educação Primária do Distrito Federal (1960-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, 26, e403 DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e403>

FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.