

HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM SÃO PAULO E SANTA CATARINA (1921- -1952)

UMA ABORDAGEM COMPARADA
VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA DE ÁVILA

**HISTÓRIA DO ENSINO
PRIMÁRIO RURAL EM
SÃO PAULO E SANTA
CATARINA (1921-1952)**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Ricardo Ribeiro

Newton Duarte

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Lígia Márcia Martins

Sebastião de Souza Lemes

VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA DE
ÁVILA

HISTÓRIA DO ENSINO
PRIMÁRIO RURAL EM
SÃO PAULO E SANTA
CATARINA (1921-1952)

UMA ABORDAGEM
COMPARADA

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

© 2013 Editora Unesp

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na Fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A972h

Ávila, Virgínia Pereira da Silva

História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina
(1921-1952) [recurso eletrônico]: uma abordagem comparada/Virgínia
Pereira da Silva Ávila. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-487-5 (recurso eletrônico)

1. Escola rural - São Paulo - História – 2. Escola rural - Santa Catarina
- História – 3. Livros eletrônicos. I. Título.

14-08271

CDD: 370.9811

CDU: 37(811)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de
Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Esta obra é dedicada às professoras Rosa Fátima de Souza Chaloba,
Vera Teresa Valdemarin e Vera Lucia Gaspar da Silva, exemplos de
competência e generosidade. A vocês, a minha gratidão.*

A ninguém é licito ignorar a inferioridade da escola isolada em relação ao grupo escolar [...]. Mal installada, sem atractivos para o alumno nem condições de grande efficiencia para o professor [...] mas a escola isolada precisa existir. Primeiro, em virtude da disseminação demographica. A zona rural e mesmos certos districtos de paz e pequenas cidades, não ensejam a installação de grupo escolar. A escola isolada se faz por isso, em sua modéstia, um instrumento de penetração cultural, no campo e na mata, e, quando entregue a professor efficiente, representa um padrão de vida social mais alta, posto aos olhos da gente inculta, mudamente convidada a niverlar-se por ella.¹

1 Da obra organizada pelo professor Almeida Junior, diretor de ensino do estado de São Paulo entre 1935 e 1937. (São Paulo, [1937], p.219).

SUMÁRIO

Prefácio	11
Introdução	15
1 Sentidos de uma época e de um tempo: escola rural, escola urbana (a construção da diferença)	27
2 Instrumento de civilidade e progresso: “instrução” primária em Santa Catarina e São Paulo (1921-1935)	63
3 Escola rural na ordem do dia da política nacional: repercussões nas políticas estaduais (1935-1945)	111
4 Por uma “nação forte, culta, produtiva e feliz”: Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário e Campanha Nacional de Educação Rural (1946-1952)	147
Considerações finais	187
Referências	193

PREFÁCIO

Este livro trata de temática original, isto é, a história do ensino primário rural no Brasil, no período de 1921 a 1952, caracterizado por significativa expansão e importantes políticas públicas para o setor. A educação rural, contrastante de muitas formas à escola urbana, foi um elemento fundamental na expansão da escola pública que se tornou nos últimos dois séculos componentes de sustentação da democracia moderna.

De fato, desde o final do século XVIII, a defesa da educação pública consubstanciada na ideia de uma escola primária única, universal, gratuita e sob a supervisão estatal tornou-se uma ideia força, arraigada nos projetos políticos e socioculturais de modernização e transformação da sociedade. Desde então, em todo o Ocidente, a escola primária foi concebida como uma escola popular por excelência, correspondendo ao nível de escolarização a ser disseminado universalmente para todas as camadas sociais atingindo principalmente a população infantil.

A mundialização da escola e a constituição dos sistemas nacionais de ensino são fenômenos reveladores dessa centralidade social da escola elementar. A partir do século XIX, por toda parte, os Estados assumiram uma política de intenção clara em relação à instrução pública e não o fizeram somente animados pelo pensa-

mento de políticos, filósofos, publicistas e pedagogos, mas também induzidos por exigências políticas – a necessidade de educar o povo soberano, o povo eleitor, possuidores de direitos e deveres –, por exigências de sobrevivência econômica do Estado (formação de mão-de-obra qualificada, disseminação de códigos culturais da modernidade), por necessidades morais (regeneração social e moralidade pública), por questões nacionais (a construção da nacionalidade) e necessidades sociais (reforma social, promoção do desenvolvimento e do progresso). Em vários países, educadores e intelectuais viram na escola a possibilidade de desenvolver atitudes e valores comuns considerados essenciais para uma sociedade na qual mais setores da população irrompiam na vida social. Além de civilizar e moralizar o povo, a escola primária tornou-se *locus* de difusão saberes, noções científicas, códigos, condutas e valores considerados modernos. Por isso, a sua história guarda uma relação intrínseca com a história cultural da sociedade.

Mas a experiência de escolarização da infância no Brasil foi caracterizada por múltiplas diferenças, contrastes e desigualdades. Diferentes grupos sociais frequentaram diferentes tipos de escolas e cada Estado da federação responsabilizou-se pela organização de seu próprio aparelho estadual de ensino. A escola urbana difundiu-se mais rapidamente e em larga escala, enquanto nas zonas rurais, onde residia a maior parte da população brasileira até meados do século XX, o ensino primário foi disseminado lentamente apresentando ausências, precariedades e uma formação restrita de cunho alfabetizante.

Secundarizado nas políticas públicas, o ensino primário rural também tem o sido nas investigações em educação no Brasil. Por isso, a relevância deste livro. Ele não só reconstitui com rigor e profundidade a história do ensino primário rural no Brasil, como o faz adotando a perspectiva comparada entre dois estados brasileiros – São Paulo e Santa Catarina. Essa abordagem, também inovadora considerando os poucos estudos comparados existentes em âmbito nacional, permite apreender os contrastes e aproximações entre formas de apropriações regionais de políticas de âmbito nacional. O texto fundamenta-se em um minucioso levantamento de fontes e mobiliza

referencial teórico relacionado à História Cultural explorando as representações presentes nos debates e discursos sobre a educação rural que ocorreram no país na primeira metade do século XX.

Dessa maneira, ao cotejar propostas educativas e políticas públicas de âmbito federal e estadual para o ensino rural, o estudo reúne e sistematiza dados sobre expansão, programas, reformas e organização e funcionamento do ensino rural (duração do curso, período escolar, programas de ensino, métodos e modelos educativos) convertendo-se em importante referência para os estudos sobre a temática na área.

Fruto de uma pesquisa de doutorado, que eu tive o prazer de orientar, o livro de Virgínia representa, sem dúvida, uma primorosa contribuição para a área da História da Educação no Brasil compreendendo uma leitura indispensável para educadores em geral, historiadores da educação e interessados na temática da educação no campo.

Araraquara, primavera de 2013.

Rosa Fátima de Souza

INTRODUÇÃO

Qualquer busca nos arquivos tem origem numa inquietação que exige, paradoxalmente, humildade e ambição. Humildade para reconhecer nossa ignorância sem usá-la como desculpa em favor de possíveis falhas, mas como alavanca da curiosidade e da elaboração de uma nova erudição. Ambição para persistir na totalização de uma prática (e na reflexão sobre ela) que extraia sua originalidade e sua competência, não da dependência de modelos já existentes, mas justamente do criterioso desencanto com o conhecimento produzido e da ousadia de afirmar a própria voz no diálogo com os outros. (Nunes, 1990, p.39).

Como observou Clarice Nunes, o prazer de interpretar emerge do trabalho dedicado de conhecer aos poucos, das confrontações, de um pacto entre inteligências solidárias que vão se percebendo num jogo de aproximações e distanciamentos. Assim sendo, a pesquisa histórica é uma aventura que nos mobiliza a construir um conhecimento que não aparte o rigor da imaginação, pois se trata de um trabalho de pensamento que também experimentamos com ação e afeto – experiência que mobiliza lembranças desta autora, até então guardadas em algum lugar da memória. Para Pierre Nora (1993, p.9), as lembranças do passado carregam na memória uma sensibilidade especial:

Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções.

A memória, então, obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. É nesse movimento de recriação do passado ou, como prefere Antonio Vinão (2000), na mistura de “recordações e esquecimentos” que, aos poucos, descortinam-se cenas dos tempos de infância – a vida difícil e ao mesmo tempo divertida do campo: as brincadeiras nos imensos fardos de lã, seguidas dos banhos nos arroios que irrigavam as plantações de arroz na granja do meu avô; a figueira carregada de figos, que, de tão grande, por vezes, não cabia no meu olhar. Lembro-me também da escola rural onde minha mãe era professora, e eu a acompanhava sem entender muito bem.

Hoje, “tantos anos já corridos. Tantas voltas deu-me a vida” (Coralina, 2004, p.124), eis que deparo com ela: a “velha, boa e necessária” escola primária rural, que a tantos brasileiros abriu frestas e janelas para o mundo.

Minha escola primária.

Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.

E ela me refez, me desencantou.

Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
cinquantanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.

A escola da Mestra Silvina.

Tão pobre ela. Tão pobre a escola.

Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via (ibidem).

Os fragmentos extraídos do poema “Mestra Silvina”, de Cora Coralina, revelam a representação construída no Brasil em torno da escola primária rural ao longo da primeira metade do século XX. A escola pequena, isolada, aquela de um só professor – a quem se entregavam quarenta alunos ou mais –, funcionando quase sempre em

prédio impróprio. Como definiu Lourenço Filho (1941, v.1), era a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de “rural”.

O livro que ora apresentamos é resultante de minha tese de doutorado,¹ apresentada em fevereiro de 2013 na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp). Sua origem remonta à dissertação de mestrado intitulada *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas* (Florianópolis – 1930-1940), concluída em 2008 na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Naquela investigação, foi possível identificar a lacuna que as pesquisas historiográficas apresentavam quanto ao papel desempenhado pelo ensino primário rural na escolarização da população brasileira na primeira metade do século XX. Evidenciando, dessa forma, “ausências e silenciamentos” (Cortez, 2007) quanto ao lugar que essa modalidade educativa deveria ocupar na história da educação brasileira.

Esse fato foi corroborado por Damasceno e Beserra (2004) em estudo realizado sobre o conhecimento produzido na área da educação rural, entre os anos de 1980 e 1990. Nessa investigação, as autoras identificaram que a produção de estudos sobre a história da educação rural nas diversas regiões do país está entre as temáticas ainda não suficientemente exploradas. Assim, segundo elas, pesquisas mais abrangentes, que incluíssem dados quantitativos e qualitativos a respeito da educação rural brasileira, fariam grande diferença para um conhecimento mais profundo sobre a área.

Quadro esse que não se alteraria de forma significativa ao longo da primeira década do século XXI. Das 5.948 pesquisas de doutorado em Educação abrigadas no banco de teses da Capes no período

1 Este estudo integra o projeto de pesquisa “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)”, coordenado pela professora doutora Rosa Fátima de Souza. O projeto consiste em um estudo na perspectiva comparada sobre a história da escola primária no Brasil, no período de 1930 a 1961. A equipe é composta por pesquisadores doutores, pertencentes a programas de pós-graduação em Educação de várias instituições universitárias do país.

de 2000 a 2009,² somente 165 apresentaram como tema a educação rural, o que equivale a 2,77% da produção total, e, desta, grande parte concentrada em diferentes áreas do conhecimento como História, Geografia, Sociologia, Agronomia, Economia, entre outras.

Em relação aos estudos com área de concentração na História da Educação, os dados são ainda mais inquietantes – apenas onze trabalhos, o que corresponde a 6,6% da produção acadêmica específica. E, desses, somente um (ou 1,1%) apresenta uma abordagem histórica da educação rural em âmbito nacional. Trata-se da tese *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*, de Luiz Bezerra Neto, concluída em 2003 na Unicamp.

Nessa investigação, cuja delimitação temporal tem como marco os anos 1930 até o início do século XXI, o autor discute as permanências e rupturas das propostas de educação rural no Brasil, avaliando desde a tentativa de fixação do homem no campo através da construção das escolas normais rurais até o desenvolvimento dessa ideologia pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). A par disso, o referido autor sustenta a tese de que, passadas muitas décadas, as propostas do MST atualmente em curso guardam semelhanças com os ideais do ruralismo pedagógico difundidos na primeira metade do século XX.

O levantamento nos permitiu identificar que os estudos que têm a educação rural como tema central apresentam-se de forma mais intensa no ano de 2009, permanecendo, de toda maneira, a lacuna de estudos historiográficos relativos ao contexto em que se desenvolveram as políticas educacionais e a introdução de modelos educativos para o ensino primário rural no transcorrer do século XX, no Brasil. Na avaliação de Damasceno e Beserra (2004), além do valor relativo do rural – ou do seu valor ideológico-cultural –, a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade, deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do estado.

2 O mapeamento foi realizado pela pesquisadora em janeiro de 2010 e reflete os dados disponíveis naquele momento.

Tabela 1 – Levantamento da produção da pesquisa (2000-2009)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Mestrado*	46	40	64	52	67	84	81	76	103	112	725
Doutorado	12	10	8	17	16	15	12	17	28	30	165
Total	58	50	72	69	83	99	93	93	131	142	890

* As dissertações de mestrado dedicadas à educação rural representam um volume mais do que quadruplicado em relação ao número de teses de doutorado.

Fonte: Capes (2010).

Pinho (2008), além de reafirmar a falta de estudos sobre o tema, num trabalho intitulado “A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação (2000-2007)”, aponta para certos problemas metodológicos nas pesquisas, entre os quais: o não esclarecimento da delimitação temporal, a não indicação das fontes – ou o uso, apenas, de fontes secundárias – e, principalmente, o pouco diálogo no campo conceitual com a historiografia mais geral e com outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto diz respeito à diversidade dos termos utilizados para designar o sistema de organização da educação no meio rural.³ Há certa confusão nos trabalhos, segundo Pinho, em diferenciar escola rural, ensino rural e educação rural. Termos como “educação rural”, “educação de sentido ruralista”, “educação no campo”, “escola rural de ensino de primeiras letras”, “escola de ensino rural”, “escola rural”, “escola campesina”, “ensino rural”, “ruralização do ensino”, “ensino regular no meio rural” e pedagogia rural” aparecem nos trabalhos muitas vezes tratados como sinônimos.

Tal polissemia de termos provoca aquilo que Le Goff (2000) denomina de *anacronismos conceituais e verbais*, que falseiam gravemente a qualidade do trabalho do historiador. O autor refere-se de modo especial à atenção e ao cuidado que se deve dar ao vocabulário histórico, isto é, compreender que os termos carregam em si os sentidos de uma época e de um tempo, daí não ser possível analisá-los fora do contexto de sua produção.

Esse, portanto, foi o desafio a que se propôs a presente investigação, qual seja construir um conhecimento sobre o ensino primário rural em duas regiões distintas do país, que nos permitisse não somente distinguir o que é próprio e específico de cada uma das regiões estudadas, mas, sobretudo, revelar a pluralidade de sentidos

3 Robert Darnton, historiador norte-americano, adverte que pesquisa sólida e respeito por exatidão são cruciais a qualquer pesquisador. Para ele, tanto o repórter investigativo como o historiador devem ser capazes de provar o que escrevem. Darnton trocou a profissão de repórter e seguiu a carreira de professor universitário, e é um dos mais importantes estudiosos da França no mundo de língua inglesa e um dos líderes da história do livro e das práticas de leitura (Pallares-Burke, 2000).

culturais e históricos que conferiram aos estados de São Paulo e Santa Catarina modos universais e ao mesmo tempo tão particulares de pensar e organizar o ensino primário rural.

Assim sendo, neste estudo, que se insere no campo da História e Historiografia da Educação, mais especificamente relacionada à nova História Cultural,⁴ analisa-se o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual, bem como as representações expressas por dirigentes e educadores acerca dessa modalidade educativa nos estados em foco, no período de 1921 a 1952.⁵

A pesquisa se apoiou na seleção de documentos comuns (mensagens de governadores, relatórios, decretos, regulamentos de ensino, revistas de estatísticas, revista brasileira de estudos pedagógicos, obras de época, entre outros não menos importantes), por meio dos quais buscou comparar e relacionar os dados concernentes às formas de organização e funcionamento do ensino primário rural nas duas regiões em foco, tais como: duração do curso, período escolar, programas, métodos, modelos educativos e expansão do ensino.

Para tanto, confrontam-se as normas prescritas nos documentos e adota-se o que sugere Le Goff (2003), que é desmontar, desestruturar essa construção e analisar suas condições de produção. Uma análise do contexto político e econômico, das demandas sociais e educacionais em que foram produzidas as reformas e regulamentos de ensino fornece pistas importantes sobre o ensino primário rural em determinados momentos históricos.

4 Esses estudos procuraram demonstrar com base na renovação de objetos, temas e fontes de pesquisa que “o passado é por definição um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa” (Bloch, 1965, p.55).

5 Neste estudo, as reformas educacionais são compreendidas a partir das proposições de Valdemarin (2000), isto é, elas não se esgotam na legislação que as prescreve, nem nos resultados que venham produzir. “Sendo a educação uma estratégia para efetivar mudanças almejadas, no indivíduo e na sociedade, as reformas do ensino são sínteses de projetos mais amplos, que englobam aspectos econômicos, políticos e sociais, além de concepções sobre a formação humana e sobre o conhecimento [...]” (p.20).

A delimitação geográfica do estudo compreende os estados de São Paulo e Santa Catarina por duas razões. Primeiro, por tratar-se de um estado que adentrou o século XX como centro dinâmico da economia brasileira (Costa, 1983). Além do poder político e econômico, os governantes de São Paulo investiram – após a instauração da República – na organização de um sistema de ensino modelar, expressão utilizada por Marta Carvalho (2000b) para denominar a intenção desse estado de se tornar referência para os demais estados da federação. Segundo, pelo fato de Santa Catarina ser um estado no qual os modelos de reformas foram inspirados em experiências desenvolvidas em outros estados, particularmente em São Paulo, cujos métodos e a organização do ensino eram reconhecidos como os mais aperfeiçoados (Fiori, 1991; Moreira, 1954; Teive, 2008). São Paulo, dizia o professor catarinense João Roberto Moreira (1954), foi sempre o modelo.

Por delimitação temporal, elege-se os anos de 1921 a 1952, por se tratar de uma época marcada por reformas e campanhas de ensino, que evidenciaram em maior ou menor grau as contradições e tensões acerca do lugar a ser ocupado pelo ensino primário rural no projeto da nação. Em 1921, a Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro, inaugurou em âmbito nacional, no período republicano, as discussões sobre os problemas concernentes às escolas primárias rurais. Em 1952, houve a aprovação do Regulamento da Campanha Nacional de Educação Rural, promovido pelo Ministério da Educação e Saúde, cujo objetivo era construir uma nação forte, culta, produtiva e feliz.

Considerando que os estudos comparados sobre a história da educação brasileira são recentes e dada a incipiência da produção teórica até o momento,⁶ optou-se por operar a comparação a partir das proposições de Jürgen Schriewer (1993, 1995; 2000, 2002), Antonio Nóvoa (1998, 2000, 2009) e Le Goff (2005). Para o primeiro, a inves-

6 No Brasil, os estudos sobre educação comparada remontam ao trabalho pioneiro de Milton Rodrigues em *Educação comparada: tendências e organizações escolares*, publicado em 1938 e Lourenço Filho, em *Educação comparada*, de 1961. No campo internacional, vale o registro de trabalhos como os de Israel Kandel em 1933, Nicholas Hans em 1949 e Brian Holmes, em 1965.

tigação comparada deve assumir a função de estabelecer metodicamente uma ponte entre o universal e o particular. No caso da escola, além da sua característica universal quanto aos aspectos normativos e organizativos, estão presentes elementos socioculturais particulares, que variam de lugar para lugar. Em relação aos procedimentos metodológicos, o autor estabelece três graus de comparação: primeiro, a identificação das similitudes entre as variáveis postas em comparação; segundo, a organização das diferenças numa espécie de graduação; e, por último, o discernimento dessas diferenças.

Na compreensão de Nóvoa (2009), há duas tradições possíveis em educação comparada: uma, mais antiga, que se baseia nas lições que uns países podem dar aos outros; outra, dos autores que defendem o sistema mundial, considerando que tudo é igual em todo mundo. Para o autor:

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

Por último, a recomendação feita por Le Goff (2005). Esse autor defende a ideia de se realizar o aperfeiçoamento de métodos de comparatismo, isto é, confrontar apenas o que é comparável e evitar definições demasiado amplas que coloquem sob um mesmo rótulo realidades distantes no tempo e no espaço e que não dependam de sistemas históricos comparáveis.

Em relação ao desenvolvimento da temática, foi adotada a matriz interpretativa tratada por Roger Chartier nas obras *À beira da falésia*, *O mundo como representação* e *A história cultural*. Para esse autor, tanto as práticas discursivas como as representações são produtoras de ordenamentos, afirmação de distâncias, divisões e, por isso, o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação.

Daí a exigência, segundo Chartier, de primeiramente se tratar os discursos em seus próprios dispositivos e, depois, tratá-los em sua descontinuidade e discordância. Como ele mesmo diz:

[...] cada série de discursos deve ser compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção em suas condições de possibilidades, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam, e interrogada em seus modos de abonação e de veracidade [...] (Chartier, 2002, p.77).

Esta obra está organizada em quatro capítulos. No primeiro, “Sentidos de uma época e de um tempo: escola rural, escola urbana (a construção da diferença)”, busca-se identificar nos pareceres e teses apresentados em congressos e conferências de educação, realizados entre 1883 e 1929, as concepções de ensino delineadas para a escola primária rural. Para Queiroz (1976, 1978), a visão dualista ou de oposição entre rural e urbano foi um fenômeno construído, que se intensificou no Brasil em fins do século XIX e início do XX, e que está associado, na análise dessa autora, ao aparecimento do gênero de vida citadino burguês. Marcadas pela precariedade tanto das instalações como da formação de seus professores, as escolas primárias rurais conviveram entre a adoção do modelo de escola urbano e outro modelo específico para a zona rural. A educação rural ganhou centralidade de fato a partir da Revolução de 1930, quando o governo passou a tratá-la como direito social na Constituição de 1934.

O segundo capítulo, “Instrumento de civilidade e progresso: ‘instrução’ primária em Santa Catarina e São Paulo (1921-1935)”, é dedicado à análise das principais reformas de ensino realizadas nos estados catarinense e paulista, centrando-se principalmente nos aspectos prescritivo-normativos de seus regulamentos de ensino no concernente à organização e funcionamento do ensino primário rural. Busca-se, assim, evidenciar o lugar ocupado por essa modalidade de ensino no projeto de modernização de cada estado.

O terceiro capítulo, “Escola rural na ordem do dia da política nacional: repercussões nas políticas estaduais (1935-1945)”, destaca

as políticas formuladas em âmbito nacional para o ensino primário rural na vigência do Estado Novo, considerando que essas objetivaram não somente a expansão do ensino, como ainda delinearam diferentes representações acerca da orientação do ensino nas escolas primárias rurais – que serão incorporadas de maneiras distintas tanto na legislação educacional paulista como catarinense. A expansão do ensino primário rural adquire um caráter que se sobrepõe ao combate do analfabetismo dos anos 1920. Visa, sobretudo, à fixação do homem na zona rural, tornando a escola primária o *locus* de difusão do conhecimento, com o intuito de levar a modernização à zona rural.

O quarto capítulo, “Por uma ‘nação forte, culta, produtiva e feliz’: Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário e Campanha Nacional de Educação Rural (1946-1952)”, discorre sobre as reformas de ensino levadas a termo em São Paulo e Santa Catarina após o período do Estado Novo. Associando os princípios filosóficos da Escola Nova ao domínio das novas técnicas de trabalho, os regulamentos de ensino desses estados pretenderam, mediante a prescrição de normas, inserir a população rural num projeto nacional de sociedade. No Brasil, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural buscou, por meio da escola rural, desenvolver missões rurais e centros de treinamento para o domínio das novas técnicas de aplicação científica, com vistas a melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida da população rural.

Na conclusão, algumas considerações sobre o papel desempenhado pelo ensino primário rural na escolarização da população brasileira, centrando-nos nas descontinuidades e persistências evidenciadas nos regulamentos de ensino dos estados em tela, de maneira especial no que diz respeito à duração do curso, período escolar, programas, métodos e expansão do ensino. Além disso, incursiona-se sobre determinados aspectos normativo-prescritivos no âmbito desses estados, especialmente aqueles destinados à experimentação de outros modelos de educação primária rural, como as escolas típicas rurais e as granjas escolares. Esses elementos permitem evidenciar a pluralidade de sentidos atribuídos ao ensino primário rural no território pesquisado.

1

SENTIDOS DE UMA ÉPOCA E DE UM TEMPO: ESCOLA RURAL, ESCOLA URBANA (A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA)

No brilho de minhas noites de autógrafos, luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz. Cala o microfone, a voz da saudação. Peça a peça se decompõe a cena, retirados os painéis, o quadro se refaz, tão pungente, diferente. Toda pobreza da minha velha escola se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão. Estão presentes nos seus bancos seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê, meus colegas lembrados. Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco das atrasadas. E volto a ser Aninha, aquela em que ninguém acreditava (Coralina, 2004).

Uma questão antiga: vozes em prol do ensino rural na passagem do século XIX para o XX

“Tratar-se do ensino nos municípios rurais é ocupar-se da instrução da maior parte dos brasileiros que é exatamente a menos aquinhoadada nos benefícios que proporciona ao país este grande instrumento de civilização dos povos.” Assim inicia o parecer remetido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, inspetor-geral da instrução pública da província de Pernambuco (1874-89), à mesa do 1º Congresso da Instrução,¹ no Rio de Janeiro, em 1883, antes da sua dissolução.²

1 Nesta obra será mantida a grafia dos documentos da época.

2 O congresso não chegou a se realizar. Alguns dias antes da abertura oficial (1º de

Além de João Barbalho, mais dois congressistas se ocuparam da instrução rural: Amaro Cavalcanti (Ceará) e Antônio Bahia da Silva Araújo (Bahia). Nos termos de Primitivo Moacyr, essas

foram as três únicas sugestões sobre o ensino rural no Congresso de Instrução de 1883. E foram também as primeiras e únicas vozes que se levantaram nos sessenta anos de regime imperial no Brasil em prol das largas populações camponesas. As sugestões morreram nos arquivos e as vozes não tiveram eco [...]. (Moacyr, 1939, p.17).

A organização do congresso ficou a cargo do conselheiro Leônicio de Carvalho,³ que elaborou o plano e o programa das questões sujeitas à análise dos participantes – entre os quais, diretores, inspetores-gerais da instrução pública, políticos e escritores destacados do Império –, que antecipadamente remeteram à mesa do congresso, por escrito, os pareceres que defenderiam⁴ (Collichio, 1987; Schelbauer, 2000).

O programa da instrução primária, secundária e profissional constava de 29 questões, sendo a 28ª denominada: “Meios de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais” (Moacyr, 1939,

junho de 1883), o ministro do Império conselheiro Pedro Leão Veloso – que o convocara no ano anterior – foi substituído por Francisco Antunes Maciel, representante da província do Rio Grande do Sul. O recém-empossado novo ministro considerou inoportuna a realização do evento, por causa da insuficiência de recursos financeiros, e suspendeu sua realização. O jornalista alemão radicado no Rio Grande do Sul, Carl Von Koseritz, que acompanhou os preparativos para a realização do congresso, definiu como: “[...] ‘descabida demagogia’ o gesto infeliz do ministro, novo, vaidoso e inexperiente, que frustrou a realização da primeira discussão importante, de âmbito nacional, dos problemas educacionais” (Koseritz apud Collichio, 1987, p.8-9).

3 Carlos Leônicio de Carvalho (1847-1912) foi o responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no município da corte e do ensino superior em todo o Império com o Decreto n. 7.247, de 19 de abril, que deu origem aos pareceres de Rui Barbosa denominados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883) (Gondra; Schueler, 2008, v.1; Moacyr, 1937; Peres, 2005; Saviani, 2006).

4 A mesa do congresso, antes de sua dissolução, decidiu promover a publicação de um documento com as atas e pareceres do Congresso da Instrução. Conforme apurou Therezinha Collichio (1987), as atas publicadas referem-se às reuniões preparatórias realizadas de 28 de dezembro a 29 de maio de 1883, e os pareceres publicados foram aqueles remetidos antecipadamente pelos participantes convidados e que não chegaram a ser discutidos pelo plenário ou mesmo examinados por comissões, em razão da suspensão do congresso.

p.15). Para o representante pernambucano, o fato dessa se achar posta em penúltimo lugar entre as questões do programa era uma demonstração do estado de abandono do ensino elementar no país, especialmente na zona rural. Mencionou em seu parecer:

É realmente pouquíssimo o que neste particular temos feito pela população dos campos. Tudo se reduz à criação de umas poucas escolas modeladas, nos regulamentos de instrução pelas escolas das cidades, e por isso mesmo arredias das condições especiais do ensino entre as populações campesinas. Nisto expia o país o erro dos legisladores e administradores que hão erigido em programa inquebrantável a uniformidade e simetria que pode ter suas belezas, o seu cômodo, mas que em matéria de administração não se pode admitir sem muitas cautelas e restrições (Cavalcanti apud Moacyr, 1939, p.15).

Com relação ao programa de ensino, esse chamava a atenção para a vida e condições das populações rurais, visto que essas não somente diferenciavam-se muito das cidades, mas ainda divergiam umas das outras povoações por circunstâncias topográficas, conforme a distância dos centros mais populosos. De modo que,

[...] equipará-las todas, esquecendo as suas condições próprias, não só é um erro que o país nesse objeto, e ainda sob outras relações, vai pagando caro. É além disso um atentado contra esse grande número de cidadãos que habitam os distritos rurais. [...] É nas escolas rurais que a maioria dos cidadãos tem de receber o ensino primário, o único para a maior parte deles. Cumpre, pois, que tais escolas se multipliquem e melhorem para que a instrução que devem dar não seja insuficiente e se eleve ao nível intelectual do país (ibidem, p.15-16).

Entre as causas que dificultavam o desenvolvimento do ensino primário no final do regime imperial, João Barbalho destaca quatro aspectos centrais: a insuficiência de recursos empregados pelo governo na difusão do ensino; a pouca consideração tributada à profissão de mestre, revelada pela escassez dos honorários pagos aos professores; a apatia e indiferença dos pais pela instrução dos

filhos – “vivendo arredados dos centros mais populosos onde a luz e a instrução têm mais intensamente penetrado, acham-se alheias à importância e vantagem dela” (ibidem, p.15); e as restrições postas à liberdade do ensino.

Em comum, os três “congressistas” defendiam um programa de ensino que não fosse desigual ao das escolas das capitais e principais cidades, mas que, ao mesmo tempo, atendesse ao fim da destinação das escolas rurais, se agrícola à agricultura, se industrial à indústria (Bahia apud Moacyr, 1939). Aliás, o debate em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida. De um lado, a crença na vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo.

O representante cearense Amaro Cavalcanti, além de defender a gratuidade absoluta do ensino elementar, sugeriu no seu parecer a criação de um fundo e um conselho escolar municipal, visando à manutenção das escolas na zona rural. Não obstante, clamava pela instalação de escolas de primeiro grau em todos os núcleos de população distantes três quilômetros uns dos outros, em “[...] casa de escola em condições higiênicas, provida de material próprio, e os caminhos para a mesma conservados em bom estado” (Cavalcanti apud Moacyr, 1939, p.16). Para lugares de menor número, a criação de “escolas ambulantes”; e para lugares cuja ocupação fosse agrícola ou fabril, a criação de escolas especiais para os meninos empregados nas fábricas e serviços.

A preocupação do doutor Cavalcanti em criar escolas nos lugares mais remotos remete à reflexão de Vera Valdemarin (2000), que assinala que, no momento em que se apresenta como um dever e um direito, a escolarização adquire um caráter universal e passa a ser percebida como uma conquista democrática. É no século XIX, segundo ela, que esse pensamento consolida-se e a escola transforma-se no *locus* privilegiado de sustentação do ideário liberal – por garantir a igualdade de oportunidades para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento.

O terceiro congressista que estudou a questão do ensino elementar nos municípios rurais foi Antonio Bahia, professor de pedagogia da Escola Normal da Bahia. Atento a fatores relacionados ao conforto dos alunos – como luz, ventilação e condições de higiene –, o professor defendia que a criação de escolas em cada município fosse precedida de prévio estudo topográfico e do levantamento de núcleos da população, em particular da população em idade escolar, sendo devidamente observadas as condições físicas, materiais e de higiene. Quanto à fiscalização dos estabelecimentos de ensino, sua recomendação era que fosse “[...] entregue a pessoal idôneo mediante provas de concurso [...]” e a “[...] direção das escolas confiada a preceptores que tenham vocação e preparo”. Com relação a esse último aspecto, certamente o professor referia-se à ocupação de cargos em troca de apoio político, prática comum à época.

A passagem de um regime político para outro, com o advento da Proclamação da República (1889), não modificou a realidade enfrentada pela população do campo no acesso à escola elementar, pelo contrário. Com 90% da população vivendo em áreas rurais e 85% de analfabetos (Carvalho, J. 2001), as escolas eram mal adaptadas para o fim a que se destinavam e em número insuficiente para atender a demanda (realidade também encontrada nas escolas urbanas). Além de lhes faltarem as condições pedagógicas e higiênicas, não ofereciam um relativo conforto à residência do professor. Esse quadro de precariedade também foi identificado nas escolas isoladas urbanas.

Vários fatores contribuíram para o estado de “abandono” e a condição de inferioridade a que foi submetido o ensino rural nas primeiras décadas do regime republicano, entre os quais a posição de relevo a que foram alçadas as cidades no processo de modernização da sociedade brasileira. Primeiro, com a adoção de um “estilo de vida burguês” ao longo do século XIX – mesmo antes do início do processo de industrialização –, fenômeno esse que estaria na base da diferen-

ciação entre a população urbana e a rural (Queiroz, 1978).⁵ Segundo, com o avanço da economia cafeeira e o crescimento do mercado interno, tornando a cidade o lugar da produção (Marques, 2006).

Esse novo modo de vida implicará em mudanças profundas na relação rural-urbano, com repercussões no campo educacional. O modelo pretendido estava vinculado à produção de outro lugar para a educação: o grupo escolar,⁶ símbolo do ideal republicano de civilização e progresso, em oposição à precariedade da escola pequena, isolada, aquela de um só professor, funcionando quase sempre em prédio impróprio.

As escolas primárias localizadas na zona rural brasileira receberam ao longo da Primeira República diferentes denominações, conforme a região em que estavam instaladas. Em São Paulo, por exemplo, eram conhecidas como escolas preliminares, passaram a ser escolas rurais e, depois, escolas isoladas (São Paulo, 1912, 1915, 1919). Em Santa Catarina, escolas rurais e, na sequência, escolas isoladas (Santa Catharina, 1908; 1920a). No Acre, escolas isoladas (Território do Acre, 1922); no Mato Grosso, escolas isoladas rurais (Mato Grosso, 1927); na Bahia, escolas rurais (Bahia, 1925); no Rio Grande do Norte, escolas isoladas e escolas rudimentares (Rio Grande do Norte, 1925a, 1925b); e, em Minas Gerais, escolas rurais (Minas Geraes, 1927).

Instalados em espaços privilegiados da cena urbana, os grupos escolares diferenciavam-se por suas grandes dimensões. Além disso, elementos como estrutura, arquitetura, organização do tempo e espaço, métodos e programas de ensino e avaliação davam o tom mo-

5 Acerca dessa questão, Maria Isaura Queiroz observa que, durante quase todo o século XIX, as cidades estavam subordinadas ao campo, pois dele eram supridas de alimentos. No entanto, ao longo século XX, com o crescente processo de industrialização, verifica-se justamente o contrário: as cidades passam a dominar o campo, reduzindo-o, na visão da autora, a uma posição de subordinação e inferioridade.

6 Estudos sobre a difusão da escola primária e as mudanças culturais produzidas a partir da institucionalização dos grupos escolares foram exemplarmente desenvolvidos por Faria Filho (1996) e Rosa Souza (1996). Esses estudos procuraram trazer à cena as mudanças culturais produzidas a partir da criação dos grupos escolares, com a qual se instaura um novo modelo de organização administrativo-pedagógica da escola primária com base na graduação escolar.

derno, racional e científico tão acalentado nas bases de organização e funcionamento dessas escolas (Bencostta, 2005; Souza, R. F., 1996, 2006a; Vinão, 2005). Como assinala Maria Cecília Souza, se a escola imaginada pelos reformadores era a arma para efetivar a modernização no país, a escola de fato existente era um estorvo do passado no presente, “era preciso assim denegri-la e desconhecê-la – pois estava condenada pelo tempo” (Souza, 2000, p.111).

Essas mudanças com ênfase no ideário liberal não foram consensuais entre os diferentes segmentos sociais que viam na transição rumo ao capitalismo industrial uma ameaça à chamada vocação eminentemente agrícola do país. Para Alberto Torres (1865-1917), um dos expoentes do pensamento ruralista brasileiro, a educação viria a cumprir um importante papel no suporte ao homem do campo. Em razão da fatalidade geográfica e histórica do Brasil, estávamos condenados, segundo ele, a ter uma vocação agrícola. Daí a necessidade de uma política destinada às populações camponesas e de uma educação rural que pudesse proporcionar ao homem o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil, que tivesse como meta a manutenção do homem no campo, com vistas à paz social e ao desenvolvimento econômico e social do país (Totti, 2009).

Mas não somente isso, a educação também possibilitaria para “a gente da nossa terra” – expressão utilizada por Torres (1914) em seu livro *A organização nacional* – a aquisição de conhecimentos e técnicas necessárias para melhorar a prática da agricultura. O homem brasileiro não era mais indolente que qualquer outro, no entanto, faltava-lhe “[...] o acervo, não de idéas theoreticas de agricultura, mas dessas tradições elementares que estão para a aptidão do lavrador como o movimento dos dedos para a habilidade da costureira [...]” (ibidem, p.36).

Político, sociólogo, abolicionista, republicano e nacionalista por convicção, Alberto Torres esteve preocupado em organizar a República, pautando sua atuação na defesa de um país soberano e um Estado forte. “Assim como grande parte de sua geração [...] – embora republicano – manifestava profunda decepção com a República, o modo como

foi proclamada por meio de uma quartelada e como se constituiu, mantendo as vicissitudes do Império.” (Bariani Junior, 2007, p.2).

Em carta enviada a Pedro Lessa em fevereiro de 1915, Torres descrevia a sua perplexidade diante de um país sem rumo:

Nossa história é toda feita de sucessivas peripetias em prol de idéas arbitrariamente concebidas [...] Nenhum outro povo tem tido, até hoje, vida mais descuidada do que o nosso. O espírito brasileiro é ainda um espírito romântico e contemplativo, ingenuo e simples, em meio de seus palácios e de suas avenidas, de suas bibliothecas e de seus mostruários de elegancias e de vagos idealismos. Com uma civilização de cidades ostentosas e de roupagens, de idéas decoradas, de encadernação e de fórmulas, não possuimos nem economia, nem opinião, nem consciencia dos nossos interesses praticos, nem juízo proprio sobre as cousas mais simples da vida social (Torres, 1914, p.14-5).

A sociedade brasileira era vista como uma nação sem povo. Falta-lhe a identidade, a vinculação necessária para a construção do povo em consonância com a nação.⁷ Esta vinculação, na concepção do sociólogo fluminense, estava ligada à terra, à vocação agrícola e patriótica do país. Como explica Sonia Mendonça (1997, p.64),

[...] com a indiscutível preponderância da agricultura na economia e sociedade brasileiras da Primeira República, não é difícil supor o quanto o quadro mental da época balizava-se, direta ou indiretamente, pelos valores e princípios oriundos desse universo.

Para a autora, o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre pode ser tomado como marco do processo de construção de uma sociedade civil no país e, dentro dele, o chamado ruralismo desempenhou papel determinante na condução ideológica do

7 Como observa José Murilo Carvalho (2001), até 1930 não havia povo organizado politicamente, nem sentimento nacional consolidado. A educação somente será considerada como direito social na Constituição de 1934 (Ávila, 2010a).

que se costuma chamar de modernização conservadora.⁸ Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo brasileiro no período de 1888 a 1931: a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, a necessidade da diversificação agrícola do país e a demanda pela reatualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria à época de uma nova civilização agrícola (Mendonça, 1997, 2000, 2006a, 2007b, 2009).

Não sem razão, alguns segmentos agrários colocariam a fé na ciência e na educação como valores capazes de promover a regeneração do homem do campo e, por decorrência, da própria agricultura brasileira. É importante assinalar que a instrução elementar agrícola defendida por parte das frações agrárias em muito se distanciava do movimento desencadeado na década de 1920, de difusão do ensino primário obrigatório, juntamente com as campanhas de alfabetização. O propósito da instrução agrícola era oferecer uma educação técnica profissionalizante, que teria a missão de difundir as novas tecnologias agrícolas através dos métodos da moderna pedagogia, como “aprender, vendo ou fazendo” (idem, 1997, p.90).

Em realidade, o desenvolvimento, para Alberto Torres, passava não pela industrialização e urbanização, mas pela exploração sistemática e racional dos recursos agrícolas, bem como pela preservação dos recursos naturais, o que o levou a desenvolver uma consciência ecológica consideravelmente aguçada para o período histórico no qual viveu (Souza, R. L., 2005).

8 A autora analisa o ruralismo num duplo registro: como visão de mundo e como movimento político – logo, cultural – integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas, correspondentes a interesses de proprietários agrários distintos. Por isso, segundo ela, o ruralismo deve ter uma historicidade própria e específica, estabelecida pela análise de sua construção por sujeitos determinados, num dado tempo e espaço, caso contrário se transfigura num construto abstrato e esvaziado de conteúdos que especifiquem, a cada conjuntura histórica, não só as formas de articulação político-cultural das frações agrárias da classe dominante, como também de toda a sociedade brasileira do período (Mendonça, 1997).

Sob o rótulo de ruralismo, denominação insuficiente no entendimento de Mendonça (1997) e Simões (2002) para dar conta das representações e práticas acerca do mundo rural,⁹ o pensamento de Alberto Torres ganharia adeptos de destaque no cenário nacional. Entre seus seguidores, figuras como Oliveira Vianna, Alcides Gentil, Sabóia Lima, Cândido Motta Filho, Roquette-Pinto, Juares Távora, Plínio Salgado, Sud Mennucci, entre outros não menos importantes. Em 1932, foi criada no Rio de Janeiro, então capital federal, a Sociedade de Amigos de Alberto Torres (Lima, 1935), cujo objetivo, além de homenageá-lo, era promover estudos acerca dos problemas nacionais.

Se em vida, como observa Jorge Pinto (2011),

[...] as ideias de Alberto Torres tiveram pouca repercussão, nos anos 20 e, principalmente, nos anos 30, este intelectual seria recuperado como referência na constituição de um projeto de política nacional que fosse uma alternativa à política adotada durante a República Velha. Foi durante os anos 30 que se demonstrou um grande interesse pelos livros de Alberto Torres e pela interpretação do seu ideário.¹⁰

Valorizar a política como instrumento de organização nacional e promover o nacionalismo, era, segundo Motta Filho, a receita de que sua geração precisava para sair da perplexidade e da paralisia em que ela se achava (Motta Filho, [1931]).

Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, citado por Lêda Rodrigues, resume bem as principais ideias de Torres:

9 Teotônio Simões concorda que Torres proclama, sim, o destino agrícola do Brasil, um imperativo, para ele, dada a dimensão territorial do país. Mas suas restrições à industrialização teriam que ser localizadas temporalmente e no interior de seu pensamento. Falar em ruralismo em Torres procede, segundo Simões, mas ligar este ruralismo a uma representação dos interesses agrários predominantes no período é ir longe demais (Simões, 2002).

10 O autor se refere à publicação de trabalhos como o de Cândido Motta Filho, *Alberto Torres e o tema da nossa geração* (1931); Alcides Gentil, *As ideias de Alberto Torres* (1932); e Sabóia Lima, *Alberto Torres e sua obra* (1935).

Alberto Torres formulou um programa de ação em que a agricultura merecia uma preocupação prioritária, “não para impedir o surto industrial do Brasil, mas para evitar o catastrófico desnível entre indústria e agricultura, que é uma das causas de nossa atual crise, não apenas econômica, mas política”; lutou por uma economia de consumo, reagindo contra a obsessão do produtivismo a todo transe, sem qualquer preocupação de justiça social. (Rodrigues, 1968, p.209-10).

No campo educacional, foi Sud Mennucci,¹¹ educador paulista, quem melhor traduziu no plano teórico e político o pensamento de Alberto Torres, especialmente nos anos 1930 e 1940. Ambos criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais, mantinham “[...] o typo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionaes” (Mennucci, 1935, p.22).

Para o autor, esse “irresistível encanto do urbanismo” levou o país “[...] a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades. De incompreensível incremento á expansão das grandes urbes [...]” (idem, 1934, p.52). Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, denunciava Mennucci, à revelia da zona rural e como se ela não existisse.

A crítica do educador paulista dirigia-se aos preceitos difundidos pelo movimento da Escola Nova, que desde o final da década de 1910 circulavam na literatura educacional, apontando para um novo modo de conceber o ensino e a aprendizagem, além da própria estruturação das instituições escolares (Nagle, 2001). Mennucci (1934) não se opunha à renovação dos métodos e procedimento de ensino: o que estava em discussão, segundo ele, era o preconceito urbanista, isto é, “escolas de cidade” introduzidas ou enxertadas à força em núcleos rurais.

11 Sud Mennucci (1892-1948) é considerado um dos mais completos intelectuais piracicabanos do século XX. Sobre sua trajetória, ver Elias Netto (2000).

Como apropriadamente assinalou Nagle (op. cit.), o ruralismo na educação caracterizou-se antes como um movimento cuja tentativa foi a de transformar a natureza da escolarização, adaptando a escola, seus padrões de cultura e ensino às peculiaridades do meio social em que se inseriam, de modo a torná-los mais próximos das experiências infantis. Contudo, a ideia de um modelo educativo voltado para as especificidades da vida rural em contraposição à ideia de uma escola comum na cidade e no campo, conforme defendiam os adeptos da Escola Nova, foi alvo de intensos debates nas conferências de educação na década de 1920 e principalmente nos anos 1930 e 1940, com repercussões nas reformas de ensino no âmbito dos estados.

“Diffusão de escolas ruraes”, nacionalização e programas de ensino na Conferência Interestadual de Ensino Primário (1921)

Passados em torno de trinta anos da Proclamação da República, o caráter predominantemente rural da economia e da sociedade brasileira e seu modo de viver e pensar permaneceriam intocados, apesar das inovações (Mendonça, 1997). O que não significa dizer que a vida no campo estivesse marcada pela estagnação. Ao contrário: num país continental como o Brasil, esse estilo de vida apresentava-se com variedades, tempos e ritmos particulares (Del Priore; Venâncio, 2006).

Em contrapartida, grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro viviam, conforme ilustrou Carlos Monarcha (2009), o clima mental dos anos 1920. Tempos de ebulição política, social e cultural que evidenciavam os anseios de uma sociedade que se pretendia moderna, urbana e industrial. A par disso, a instabilidade social gerada no período com greves e movimentos operários, bem como a chegada de número expressivo de imigrantes, representou uma ameaça para a manutenção da ordem social (Araújo, 1997; Carvalho, M., 1989; Maia, 1982; Nagle, 2001, 2006; Paiva, 1987; Souza, R. F., 2006a).

Conforme os dados apresentados no Atlas da Imigração Internacional em São Paulo (1850-1959), italianos, portugueses e espanhóis foram os primeiros a migrar em massa para o Brasil no final do século XIX. No início do século XX, os italianos chegaram a compor mais da metade dos estrangeiros da capital. Em menor número, chegaram os japoneses, austríacos e alemães. Na década de 1920, a imigração diversificou-se: foram registradas entradas de romenos, lituanos, sírios, iugoslavos, polacos, entre outros. A vida dos recém-chegados não foi fácil: o acesso à terra era difícil e o sonho de “fazer a América” parecia distante (Bassanezi et al., 2008).

Não por acaso, em 1921, sob forte pressão dos vários segmentos sociais, principalmente urbanos, que passavam a exigir instrução, melhores condições de vida e de trabalho, o presidente Epitácio Pessoa convocou aquela que seria a primeira conferência realizada sobre o ensino primário no regime republicano.¹² A Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro, de 12 de outubro a 14 de novembro,¹³ inaugurou em âmbito nacional os debates educacionais dos anos 1920. Primeiro, por sua magnitude, uma vez que o evento reuniu, durante 34 dias, delegados (educadores, políticos e dirigentes) de todos os estados e representantes das entidades privadas; segundo, pelo tratamento dispensado a temas considerados cruciais para a educação nacional.

Os trabalhos foram divididos em seis comissões: 1ª Comissão: difusão do ensino primário; 2ª Comissão: estágio e programas de ensino; 3ª Comissão: ensino normal; 4ª Comissão: patrimônio do ensino primário nacional; 5ª Comissão: nacionalização do ensino

12 De fato, essa pode ser apontada como a primeira conferência realizada no regime republicano, embora questões como o acesso à instrução primária, que ainda era para poucos, o elevado índice de analfabetismo e a inexistência por parte da União de uma política de difusão para o ensino primário já estivessem presentes nos congressos de instrução primária e secundária, realizados no início dos anos 1910. Para maior aprofundamento, ver estudo de Marineide Silva (2011).

13 Os dados relativos ao período de realização da conferência constam no discurso do sr. dr. Joaquim Ferreira Chaves, ministro da Justiça e Negócios Interiores, na sessão solene de encerramento, em 16 de novembro de 1921, no salão nobre da Bibliotheca Nacional (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 12, 2003).

primário; e 6ª Comissão: criação do Conselho Nacional de Educação. A coordenação inicial da conferência coube ao então ministro da Justiça e Negócios Interiores, dr. Alfredo Pinto Vieira de Melo, e, posteriormente, ao seu substituto no ministério, dr. Joaquim Ferreira Chaves, senador pelo Rio Grande do Norte e ex-governador desse estado no período de 1914 a 1920, como informa Araújo (1997).

A conferência revelou, ao longo dos meses de outubro e novembro de 1921, posições convergentes e outras divergentes entre os participantes. Em comum, a urgência no combate ao analfabetismo – como assinala Marta Carvalho (1989), o analfabetismo passava a ser a marca da inaptidão para o progresso e deveria ser banido rapidamente do país –, bem como a necessidade de uma participação mais efetiva da União na difusão do ensino primário. Até então, a educação em vários estados seguia diretrizes próprias, elaboradas pelos departamentos de instrução pública, sendo cada ente federado responsável pela criação e manutenção das escolas públicas. Daí a necessidade, como sublinha Nagle (2006), de se criar um moderno e eficiente sistema de educação, cuja responsabilidade ficaria a cargo do governo federal.

Em relação ao índice de analfabetismo, a situação era preocupante. Conforme os dados apresentados por Isaías Alves, do Departamento de Estatística do IBGE, em 1920, havia nas escolas primárias do país 9,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos, das quais 22% se achavam nas escolas e 78% não as frequentavam (Alves, 1941, p.667).¹⁴ Além disso, as taxas de alfabetização variavam conforme as regiões em que estavam instaladas as escolas.

[...] Alagoas 7,67; Amazonas, 18,8; Baía, 9,91; Ceará, 14,71; Distrito Federal, 63; Espírito Santo, 25,6; Goiás, 12,5; Maranhão, 11,18; Mato Grosso, 21,16; Minas Gerais, 18,26; Pará, 14,99; Paraíba, 10,17; Paraná, 26,43; Pernambuco, 15,48; Piauí, 7,12; Rio de Janeiro, 25,81; Rio Grande do Norte, 11,82; Rio Grande do Sul, 37,19; Santa Catarina, 34,12; São Paulo, 30,61; Sergipe, 17,77; Acre, 18,84 (ibidem, p.666).

14 Esse estudo foi apresentado por Isaías Alves originalmente em 1936, na Revista de Estatística (ano 2, n.8).

O Distrito Federal e os estados economicamente mais fortes, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, apresentavam os níveis mais elevados de alfabetização; estados como Alagoas, Piauí e Paraíba, os menores índices registrados no país. Para os integrantes da 1ª Comissão – presidida pelo senador Hermenegildo de Moraes, de Goiás, encarregada das discussões sobre a difusão do ensino primário – era preciso resolver com urgência o problema das diferenças abissais entre os estados.

De acordo com o relatório final da comissão: “A União, em sua missão constitucional de animar no paiz o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, tem competencia para collaborar com os Estados e o Districto Federal na diffusão do ensino primario e no combate ao analfabetismo” (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 12, 2003, p.204).

A fórmula sugerida para efetivar essa colaboração era o acordo entre a União, os estados e o Distrito Federal, mediante as seguintes bases: a União concederia aos estados, aos municípios e à iniciativa particular subvenção e outros favores compatíveis com a sua ação constitucional e criaria escolas federais onde se verificasse a necessidade; os estados manteriam providas todas as escolas existentes e as criadas, comprometendo-se a elevar as despesas com a instrução primária em, pelo menos, 10% da sua receita, como ainda reservar para o fundo escolar 2% dos seus saldos remanescentes (ibidem). As subvenções da União, por sua vez, seriam aplicadas exclusivamente às escolas isoladas ou agrupadas que fossem criadas posteriormente ao acordo.

A União teria a função de coordenar o trabalho no combate ao analfabetismo e de sistematizar a educação nacional através dos seus órgãos competentes, na elaboração dos programas e aplicação dos métodos de ensino das escolas subvencionadas e criadas, visando à formação da mentalidade do povo brasileiro (ibidem). A obrigatoriedade escolar não foi decretada com caráter absoluto, mas sempre que nas escolas, dentro do raio de dois quilômetros, houvesse vagas a preencher, essa seria cobrada.

Acerca da participação efetiva da União, João Carvalho, representante de Goiás, ressaltava:

O ensino primario permanente, porém, coordenado pela União, deve merecer um cuidado todo especial, um estudo muito apurado, para que elle venha a ser no Brasil o que tem sido desde muito em outros paizes – o verdadeiro laboratorio de todas as energias que vão mover a machina do progresso da humanidade, dando os conhecimentos basicos de educação physica, moral, civica e intellectual, que tanto servirão ao mais humilde obreiros dos campos, como ao que terá em suas mãos o destino da Republica. (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 9, 2001, p.150).

Entre os temas divergentes, estavam a nacionalização do ensino primário e os programas de ensino para as escolas rurais e urbanas. São Paulo contou com a presença de A. Sampaio Dória, responsável pela reforma da instrução pública nesse estado, em 1920, como secretário da 5ª Comissão, encarregada das discussões sobre a nacionalização do ensino primário, acompanhado por outro educador paulista, o professor Orestes Guimarães, inspetor federal das Escolas Subvencionadas pela União e reformador da instrução pública no estado de Santa Catarina entre os anos de 1911 e 1918.

No que se refere à nacionalização do ensino, Orestes Guimarães posicionava-se dizendo:

É natural, senhores, que os estrangeiros que emigram, os que deixam sua terra natal onde nem sequer podem prover á propria subsistencia, e se transportam para o nosso paiz, aqui trabalham, prosperem e enriqueçam, é natural que mesmo assim elles, estrangeiros, conservam o amor á patria longinqua. Creio que se por uma infelicidade qualquer nós que aqui estamos, houvessemos de nos transferir para outras terras, não deixaríamos, até a mais extrema velhice, de ser brasileiros. Mas os filhos desses emigrantes, esses meninos brasileiros, tão brasileiros como nós, que podem ser até presidentes da Republica, esses sim, não deveriam frequentar escolas onde não se falla a nossa lingua, [...] onde o nosso bello idioma, quando é ensinado, é ensinado como cousa secundária. Tratemos, pois, de nacionalizar a escola. Mas notemos bem: as esco-

las primarias não só federaes ou estaduaes, mas tambien, particulares (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 11, 2002, p.261).

Na óptica de Orestes e de grande parte dos conferencistas, o tema da nacionalização do ensino, por ser uma questão relacionada à soberania nacional, deveria ser tratado no âmbito da União. Portanto, dizia: “[...] os princípios relativos á nacionalização do ensino primario, no nosso paiz, devem ser uniformemente tomados [...]” (ibidem, p.262), referindo-se às medidas nem sempre uniformes tomadas pelos estados. Em realidade, a nacionalização do ensino recebeu tratamentos distintos nas diferentes regiões do país. No Rio de Janeiro, por exemplo, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-19), funcionaram com a mais ampla liberdade dezenas de escolas estrangeiras, escolas alemãs, que o governo federal, nos longínquos estados, segundo Orestes, mandaria fechar, revelando a ausência de uma legislação uniforme.

No sul do Brasil, relatava o inspetor federal, “perto de 500 escolas foram fechadas [...] por não ensinarem a língua nacional” (ibidem, p.262). Guimarães denunciou ainda que em São Paulo, foram fechadas três escolas; no Paraná, 96; em Santa Catarina, 223; no Rio Grande do Sul, 83 (ibidem, p.262). Carlos Penafiel, representante do Rio Grande do Sul, corrigiu essa informação, afirmando que foram fechadas 38 escolas e não 83, conforme constava na mensagem enviada pelo presidente do Rio Grande do Sul ao inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, em 1918. Canna Brasil, por sua vez, representante do Espírito Santo, reiterou nas suas considerações que somente brasileiros natos e idôneos pudessem ministrar aulas nas zonas de colonização (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 11, 2002, p.264).

Ao final dos trabalhos, a 5ª Comissão recomendou que o ensino primário fosse ministrado em língua vernácula. Onde não houvesse o predomínio da língua nacional, o ensino primário poderia ter um curso com duração inferior a quatro anos, a começar

aos sete de idade. Nas escolas particulares, a língua oficial seria o idioma nacional, sendo obrigatório o ensino da língua, história e geografia nacionais. Essas matérias só poderiam ser ministradas por brasileiros natos. Também ficava proibido o ensino da língua estrangeira aos menores de 11 anos de idade. Por fim, alertava a comissão que a eficiência da nacionalização das crianças brasileiras dependeria da existência de um órgão fiscalizador do ensino particular (ibidem, 12, 2003).

Com relação aos programas de ensino, o tema ficou sob a responsabilidade da 2ª Comissão, presidida por Freitas Valle, deputado do estado de São Paulo, incumbida das discussões sobre estágio e programas de ensino para escolas rurais e urbanas. Os debates evidenciaram posições antagônicas em relação às finalidades e à orientação do ensino nas escolas rurais. Para alguns conferencistas, o programa de ensino para as escolas rurais deveria ser o mais simplificado possível. Para outros, como Alberto Moreira, representante do estado do Amazonas, o ensino rural deveria “[...] compreender os internatos agrícolas profissionais, de grande capacidade, onde os filhos de nossos sertanejos possam ser recolhidos, para receber educação e tornarem-se factores de progresso para o Brasil” (ibidem, 9, 2001, p.187).

Visão oposta foi apresentada por Sampaio Dória, para quem a educação deveria ser uma só, respeitando-se as peculiaridades locais.

A escola rural precisa ter uma finalidade profissional. Não deve ser rural, somente porque funcione nas zonas agrícolas. Mas sim pela sua missão. Ao lado do seu programma instructivo, identico ao da escola urbana, cumpre ter um programma de pequenas industrias agrarias.[...]. Quando a escola rural, além de alfabetizante, realizar o objectivo profissional, bem fraco ha de ser o exodo dos campos (ibidem, 13, 2003, p.243-4).

Carneiro Leão¹⁵ – que viria a conduzir as reformas da instrução pública no Distrito Federal entre 1922 e 1926, e em Pernambuco entre 1928 e 1930 – sugeria, como mencionam Silva e Machado (2006, p.2.945), “[...] um novo modelo de ensino que prepararia o povo para se inserir no processo de industrialização e urbanização do início do século XX”. Para o educador, era preciso

[...] abandonar esse prurido de alfabetização a toque de caixa, procurando dar, progressivamente, ao povo brasileiro, não o A. B. C. as quatro operações e pouco mais, porém, uma cultura que o faça uma partícula activa do progresso do nosso paiz. (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 9, 2001, p.192).

Carneiro Leão citava o exemplo de países vizinhos, como Uruguai, Argentina e Chile, que cuidavam melhor do ensino primário rural do que o Brasil. Referia-se especialmente ao tempo de permanência das crianças na escola e a duração da educação elementar.

No primeiro desses tres paizes o curso primario é de cinco annos nas zonas ruraes e de sete nas zonas urbanas; no segundo, o curso primario obrigatorio é de 7 a 14 annos e além do numero considerável de escolas subvencionadas pela União, o governo federal mantém, sob a direcção do Conselho Nacional de Educação, tres mil escolas primarias. O Chile, que reformou o anno passado a sua educação primaria, fornece ao povo até 16 ou 17 annos completos a frequência de uma escola. Nesse paiz, a educação popular divide-se em educação elementar de seis annos e educação vocacional, que póde ser de um até três annos mais. Esta digressão mostra, á saciedade, a tendencia geral de todos os povos. Nin-

15 Defensor da escola pública, gratuita e laica, Antonio Arruda Carneiro Leão (1887-1966) publicou, entre outras obras, *Problemas de Educação* (1919), *O ensino na capital do país* (1926) e *Palavras de fé* (1928). Para ele, mais do que defender a exclusividade do ensino público, era preciso garantir a educação para o povo, mesmo que fosse necessário unir iniciativa pública e privada. Em 1924, ao lado de Heitor Lyra e de outros educadores, fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), permanecendo como presidente nos dois primeiros anos (Silva; Machado, 2006). Além das obras citadas, destacam-se *Pela educação rural*, publicado em 1918 e *A sociedade rural, seus problemas e sua educação*, publicada em 1940.

guem, neste momento em que a civilização é a resultante da cultura e da capacidade científica, pensou em limitar a educação popular a um estágio insuficiente á formação de uma capacidade realizadora [...] (ibidem, p.194).

Em que pese o belo pronunciamento, não foi essa a ideia que prevaleceu no relatório emitido pela 2ª Comissão. Mesmo indicando a adoção do mesmo programa de ensino para todas as escolas (Linguagem, Aritmética Prática, Geografia, História Pátria, Noções Elementares das Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais), a essas acrescidas a Educação Moral e Cívica e a Higiene, a comissão optou por simplificar e diferenciar o programa para as escolas rurais.

De acordo com o relatório final, além de um curso primário com duração de três anos, “para as escolas ruraes conterão os programas o estrictamente necessario á população do campo, consagrando-se o ultimo anno do curso aos estudos e trabalhos de caracter profissional [...]” (Conferência Interestadual de Ensino Primario, 9, 2001, p.174).

Na sessão de encerramento da conferência, foi reafirmada a simplificação dos programas:

Os programmas de ensino devem ser, quanto possivel, simples, evitando-se a inclusão de tudo o que represente sobrecarga intellectual para as crianças e conservando-se apenas o que for realmente aproveitavel e que corresponda ás necessidades da vida, afim de que o aprendizado se faça com a devida eficiencia (ibidem, 13, 2003, p.206).

Quanto às escolas primárias que a União viesse a criar ou subvencionar nos estados e no Distrito Federal, essas se dividiriam em duas categorias: escolas urbanas e escolas rurais, diurnas para as crianças e noturnas para os adolescentes. Nas escolas urbanas, o curso primário teria quatro anos de duração e nas escolas rurais, três anos.

De acordo com os conferencistas, parecia tardar o momento de procurar o Brasil efetuar a democracia, realizando o sonho que há

mais de meio século, com Liberato Barroso e Tavares Bastos, depois com José Verissimo e Ruy Barbosa, [...] se buscara realizar.¹⁶

Como declarou Eurico Valle, representante do Pará:

E' que a democracia só existe, numa população alfabetizada. E' que a democracia presuppõe a educação e a instrução do povo. Na inconsciência do analfabetismo as conquistas liberaes e democraticas não têm a minima expressão. Não ha noção de direito e dever. Não ha lei. Não ha Constituição. Não ha o mais leve vislumbre dos sentimentos de nacionalidade. Não ha patriotismo. Não ha elevada idéa de Patria. Educar é, assim, a um tempo, o maior dos direitos e o mais imperioso dever da Republica (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 9, 2001, p.159-60).

Na avaliação do presidente da conferência, Joaquim Ferreira Chaves, a República havia impulsionado o progresso material, criando cidades imponentes aos moldes das mais belas capitais americanas, mas, em compensação, nada havia sido feito pelo sertão. “Essa desproporção entre o progresso material, o conforto, o luxo, e as seducções da Capital, e das cidades, e o abandono, as dificuldades e a miséria do sertão, é um grande factor do urbanismo e da decadencia, ou melhor, do desprezo a que se está voltado o interior, que é o cerne do paiz [...]” (ibidem, 13, 2003, p.212). Prossegue dizendo: “A obsessão do aformoseamento urbano, sem uma correlação com a melhoria da vida no campo, é um desserviço á Pátria” (ibidem, p.212).

Esse debate acerca das precárias condições de funcionamento do ensino primário na zona rural e a ausência de uma política efetiva por parte da União esteve presente na 1ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE),¹⁷ em 27 de dezembro de 1927, em Curitiba.

16 Palavras proferidas por Joaquim Ferreira Chaves, presidente da conferência (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 13, 2003, p.212).

17 A ABE foi fundada em 16 de outubro de 1924, por iniciativa de alguns intelectuais e teve sua primeira diretoria constituída por Levi Carneiro, Cândido de Mello Leitão, Delgado de Carvalho, Heitor Lira, Mário Brito e Branca de Almeida Fialho. Sobre a ABE e as Conferências de Educação, ver estudo realizado por Marta Carvalho (1998).

Com menor intensidade, esteve presente nos debates promovidos na 3ª Conferência Nacional de Educação, realizada na capital paulista em 1929, como ainda pautou as reformas de ensino inspiradas na Escola Nova,¹⁸ realizadas ao longo dos anos 1920 em diversos estados brasileiros.¹⁹

Uniformizar ou diferenciar? O ensino primário rural nas Conferências da ABE (1927-1929)

Para Freitas (2005) e Rosa Souza (2006a) por trás da aparente homogeneidade em torno dos princípios da Escola Nova durante os anos 1920 e 1930, o que estava em disputa no plano ideológico era um projeto de nação, isto é, um Brasil que tomasse como base de sua economia a industrialização ou um Brasil de vocação eminentemente agrícola. Obviamente, para cada projeto, a defesa de um tipo de ensino. Evidência dessa polarização pode ser notada nas teses apresentadas na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1927, em Curitiba, capital do estado do Paraná.

Qualquer que seja a categoria das escolas, segundo os seus recursos de vida – pública, privada ou subvencionada, elas não poderão fugir aos tipos já referidos de escolas urbanas e rurais, para os quais urge uma propaganda de maior diferenciação segundo o meio em que estiverem. (Conferência Nacional de Educação, 1997, p.248).

A citação anterior foi extraída da tese n.42, intitulada a *Uniformização do ensino primário no Brasil*, apresentada por Lourenço Filho, que desenvolveu um longo argumento sobre a necessidade de

18 Sobre Escola Nova, do Trabalho e/ou Ativa, ver Ferrière ([1929]), Vianna (1930), Kilpatrick ([1933]).

19 Entre as reformas, destacam-se as realizadas por: Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927); e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

uniformização do ensino primário, mantendo, ao mesmo tempo, a diferenciação não somente nos programas de ensino para as escolas rurais, como ainda no tempo de duração do curso.

O educador paulista propunha que, nos meios rurais, a escola fosse não somente um órgão de alfabetização, mas, sobretudo, uma escola de aprendizado agrícola. Sobre essa questão, dizia que o aprendizado agrícola serviria para “aguçar” a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Para as meninas, recomendava a ampliação do ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura. No que se relaciona à extensão do currículo do ensino primário, sugeria um curso de três anos para as escolas rurais e de quatro anos para as escolas urbanas.

Dada as condições atuais da maioria dos estados brasileiros, não será possível imaginar para já uma escola pública primária com essa perfeita finalidade social, diferenciada para cada meio particular; contudo, urge a diferenciação da escola urbana e da escola rural, reconhecida implícita ou explicitamente em todas as organizações escolares dos estados (ibidem, p.248).

A diferenciação proposta por Lourenço Filho baseava-se na compreensão de que nas escolas urbanas o currículo deveria ser mais extenso, dirigindo-se a um tipo de ensino pré-vocacional, encaminhando-se os alunos para as profissões normais, artes e ofícios. Outro aspecto apontado pelo educador se referia ao combate do ensino verbalista e com tendência literária, presente tanto nas escolas urbanas como rurais. Segundo ele, somente a pedagogia moderna daria recursos para um desenvolvimento mais seguro e harmônico nos dois tipos de escola. Aqui, refere-se especialmente aos preceitos da Escola Nova difundidos por John Dewey (1859-1952), educador norte-americano. Para Kilpatrick, um de seus discípulos e seguidores, a educação proposta por Dewey acentua a atividade com o fim em vista. E, ainda, para realizar uma atividade produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares deveria ser o propósito pessoal, porque, ao

mesmo tempo que respeita a personalidade, apoia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência.

Nas considerações finais de sua explanação, Lourenço Filho chamava a atenção para o caráter público e gratuito do ensino primário: “Em um país novo, onde tudo está por fazer na organização da cultura, o papel da escola publica é de importância capital” (Conferência Nacional de Educação, 1997, p.247). Assim compreendida, a finalidade ideal da escola encerraria dois problemas no exame do educador: primeiro, o da adaptação a uma sociedade nacional, isto é, fornecer aos indivíduos um preparo também nacional; segundo, o da adaptação a um meio regional em consonância às suas possibilidades e necessidades. Em outras palavras, o grande objetivo prático da escola primária seria “[...] formar o homem, formar o cidadão, encaminhar a formação do braço produtor” (ibidem, p.246).

Por fim, Lourenço Filho conclui que a uniformização do ensino primário era uma medida que se impunha como condição de boa política nacional em matéria de educação, todavia se constituía como problema “assaz complexo, consideradas as finalidades sociais da escola popular” (ibidem, p.249). Essa uniformização de caráter menos didático e mais sociológico importaria principalmente na fixação de uma clara finalidade do ensino, ao menos nacional – como problema político – e regional – como problema econômico.

Deodato de Moraes, membro da ABE quando da apresentação de sua tese de n.34, intitulada *Rumo ao campo*, manteve a posição assumida por Lourenço Filho:

Que cada zona tenha a sua escola, escola que satisfaça às exigências do meio. Esta que seja agrícola ou criadora, aquela que seja industrial ou mineira, uma outra que seja de pesca e artes marinhas. E a criança, em pleno ar, em plena natureza, em plena vida, que vá aprendendo a plantar plantando, a criar criando, a vender vendendo (ibidem, p.195).

Adepto dos princípios difundidos pela Escola Nova, Moraes defendia um ambiente de ensino essencialmente prático e experimental. Nele, “o aluno escolhe, semeia, trata, e o professor apenas dirige o trabalho, desperta a sua curiosidade, satisfaz o seu interesse. A planta é o motivo, o amor à terra, o fim das noções a ministrar” (Conferência Nacional de Educação, 1997, p.196). Por essa forma, a criança aprenderia a desenvolver energias, canalizar vontades, criar discernimentos, formando seres pensantes e coerentes. Assim sendo, caberia “[...] à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural” (ibidem, p.195).

Nesse sentido, Deodato Moraes lembrava que o futuro do Brasil estava diretamente relacionado ao desenvolvimento das indústrias agrárias. Não preparar a criança para compreendê-las, senti-las e amá-las seria o mesmo que não prepará-las para a vida nacional. Essa ideia de uma escola que tivesse como princípio a adequação de seus métodos e programas de ensino conforme as características locais foi recorrente nas teses apresentadas.

A tese de n.41, *Situação do ensino primário na Bahia*, apresentada por Jayme Junqueira Ayres, por exemplo, retrata de forma detalhada o esforço do governo em viabilizar o aumento dos vencimentos dos professores e reorganizar materialmente as escolas. Tais iniciativas revelavam o interesse do governo em atrair professores para o interior do estado, visto que essa era “[...] uma das preocupações mais fortes da reforma baiana de ensino” (ibidem, p.229). A reforma da instrução pública baiana foi conduzida por Anísio Teixeira, de 1925 a 1928.

Em relatório enviado ao governador daquele estado, o reformador afirmaria “[...] que escola publica, em paiz de organização democratica incipiente, deve ser a ‘escola única’, mesmo em suas responsabilidades administrativas” (Teixeira, 1928). Inspirada nos princípios educativos da Escola Nova, a escola primária baiana buscava exercitar nas crianças os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como

instrumento de pensamento e de expressão (Conferência Nacional de Educação, op. cit., p.240-1).

Sobre os novos métodos educacionais, Adolphe Ferrière (1879-1960), em seu livro *A lei biogenética e a escola ativa*, não faz distinção entre os termos “escola nova” e “escola ativa”, utilizando-os como sinônimos. Conforme o professor suíço – um dos nomes mais expressivos desse movimento –, o elemento central da pedagogia da Escola Nova é a atividade: “Uma das principaes necessidades da criança é, por exemplo, a que sente de mover-se, de mudar de lugar e o velho systema obriga-a a uma immobilidade quase completa, durante horas e horas” (Ferrière, [1929], p.14).

É com esse sentido que a Escola Nova e/ou Escola Ativa propõe justamente a ação como elemento propulsor da aprendizagem. No Brasil, esses postulados foram tomados por educadores e dirigentes a partir de diferentes representações, como veremos na sequência desta obra.

Em sua apresentação, o representante da Bahia ressaltou o rol de matérias que formavam o programa de ensino das escolas primárias urbanas e rurais. Nas escolas urbanas, citava o ensino de: Língua Vernácula, Caligrafia, Aritmética, Noções de Geometria, Geografia (principalmente do Brasil e da Bahia), Instrução Moral e Cívica, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais e Prendas, Trabalhos Domésticos, Exercícios Ginásticos e Canto. Nas escolas rurais, com exceção de Instrução Moral e Cívica e Noções de Ciências Físicas e Naturais, permaneciam as mesmas matérias, acrescidas de Agricultura ou Indústrias Locais. Além disso, as escolas rurais fariam da Indústria Local a cadeira central de seu curso, tendo em vista o aperfeiçoamento do gosto e da aptidão dos alunos para a sua futura profissão (Conferência Nacional de Educação, 1997, p.241). A duração do curso primário obrigatório seria de três ou quatro anos.

A lei procurou refletir, de acordo com Jayme Ayres, a moderna evolução do ensino primário, oferecendo uma educação integral. Além desse enriquecimento do programa, dizia:

[...] todo o esforço deve encaminhar para a preparação de um professor que se ache habilitado a manejar os métodos modernos de ensino, de sorte a permitir que as crianças realizem na escola a reconstrução da experiência dos adultos e venham participar da cultura e da vida social adulta através de uma escola verdadeiramente experimental e vital (ibidem, p.241).

Se o tema da escola primária rural ganhou evidência na 1ª Conferência Nacional de Educação, o mesmo não pode ser dito sobre a terceira conferência, realizada em São Paulo entre os dias 6 e 15 de setembro de 1929. Com ênfase nas discussões relacionadas ao ensino secundário, apenas dezessete se ocuparam do ensino primário nas zonas rurais. A escola ativa também foi matéria de algumas teses – a ideia comum era de que a “escola activa” havia sido criada em oposição à escola passiva e que sua função era reformar a escola tradicional, tanto na sua finalidade como nos seus métodos.

Entre as teses da terceira conferência, uma chamou a atenção: *A escola regional*, apresentada por Leoni Kaseff, representante do Rio de Janeiro. Partidário da renovação dos métodos e programas das escolas públicas brasileiras e da filosofia da “escola activa”, a escola regional teria como ponto de partida a escola agrária, passando pela escola primária até o ensino superior (Conferência Nacional de Educação, 1930). Concebida como “agente civilizador por excelência”, expressão utilizada por Kaseff, a escola teria o papel de instruir, mas, sobretudo, educar, habilitando o indivíduo a conduzir-se por si mesmo. Outro aspecto apontado pelo representante do Rio de Janeiro se relacionava à diversidade de escolas existentes:

Não é a mesma escola que convem a todos os meios: eis por que é preciso examinar primeiramente o meio, afim de saber qual o typo especial de escola que se quer. Assim, á instalação de uma escola deverá preceder o exame das necessidades e possibilidades do lugar a que se destina, afim de ser ele a afeiçoada e aparelhada para o servir, no sentido de seu maior desenvolvimento cultural e economico, segundo-seus interesses próprios, que não podem estar nunca em conflicto com os da Patria, antes se entretecem na complexa trama dos interesses nacionais (ibidem, p.563).

Não sem razão, Leoni Kaseff atribuiria à escola um duplo papel: desenvolver a inteligência, o sentimento e a vontade e, ao mesmo tempo, potencializar os indivíduos para a produção. Refere-se, neste particular, à intensificação da cultura agrícola, em seus vários aspectos, porém sem prejuízo à formação moral, cívica e intelectual do homem. Em seu pronunciamento, Kaseff ainda faria duras críticas à monocultura que era, segundo ele, contrária aos interesses na nação. Era como dizia: “[...] uma política estreita e errada esta, que faz depender a prosperidade nacional – do cultivo de um único producto” (ibidem, p.567).

Já a quarta conferência, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, teve como tema “As grandes diretrizes da educação popular”. Para alguns historiadores, essa conferência é considerada um marco na vida da ABE e na trajetória da educação brasileira. Presidida por Fernando Magalhães, também Presidente da ABE, foi instalada com a presença de Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, e de Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde. Foi nessa oportunidade que surgiu a ideia do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932.

Para finalizar, é importante ressaltar que, aos debates políticos produzidos nessas conferências, nem sempre se seguiam medidas que propiciassem melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional. Por outro lado, colocavam em cena não somente as diferentes matrizes políticas do pensamento educacional dos anos 1920, mas também as representações acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino primário rural no projeto da nação. Como bem assinalado por Marta Carvalho (1998), nesse momento a educação foi tomada, ora na perspectiva do direito, ora na perspectiva do dever, ora como valorização do homem brasileiro, ora como instrumento na moralização dos costumes e do “apreço incondicional” ao sentimento patriótico.

O Estado educador: a educação rural como direito social (1934)

A década de 1930 representa um dos marcos do movimento de renovação educacional desencadeado pelos liberais republicanos, adeptos da Escola Nova desde meados de 1920, resultando na criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930.²⁰ O Ministério, órgão fundamental na organização do sistema educacional brasileiro, teria como objetivo central a construção de uma identidade nacional, “com vistas a um projeto de recriação da cultura que atravessa todas as classes sociais” (Nunes, 2001, p.7).

É sobre essas novas bases que a concepção da Escola Nova ganha força em oposição à escola tradicional e assume contornos emblemáticos em relação à democratização do ensino, simbolizada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)²¹ na defesa por uma educação pública, gratuita e laica, fundada na democracia e em procedimentos racionais, modernos e científicos (Hilsdorf, 2003; Nunes, 2001; Xavier, 2002).

Sem dúvida, foi a partir da Revolução de 1930 que a educação rural ganhou centralidade de fato. O governo passou a tratá-la como direito social na Constituição de 1934 – em que pese sua curta vigência, sendo logo substituída em 1937, como veremos na terceira parte desta obra. Pela primeira vez na história das constituições, a lei contemplou o atendimento escolar do campo com previsão de orçamento anual para a sua manutenção.²²

20 Essa nomenclatura foi mantida de 1930 a 1937, passando a Ministério da Educação e Saúde de 1937 a 1953, sendo conhecido, desde então, como Ministério da Educação. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2009.

21 Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ver Xavier (2002).

22 A Constituição firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação.

Como assinala Horta (1994, p.1):

Na plataforma da Aliança Liberal, lida no Distrito Federal em janeiro de 1930, para marcar o lançamento da candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República, a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para assegurar a “valorização do homem” e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico.

Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, 20% das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (Brasil, 1934, art.56), o que se justificava em um país que tinha no campo a parcela mais numerosa de sua população e a base de sua economia. Até então o Brasil era considerado um país de vocação eminentemente agrária.

Tabela 2 – Distribuição da população média no Brasil (1920 – 1933)

Ano	População média geral	População média na zona rural	%	População média na zona urbana	%
1920	30.838.201*	-	-	-	-
1933	35.430.230	27.295.532	77,04	8.134.698	22.96

* BRASIL. *Anuário Estatístico do Brasil*, 1936, p.41.

Fonte: Freitas, M. A. T. de., 1946, p.263.

Nesse tempo em que a consolidação do ensino primário tornara-se meta no país e estava associada aos princípios republicanos, para exercer a cidadania seria preciso dominar os códigos da língua e da escrita, como também a adoção de certos valores e normas de conduta. O ingresso do Brasil na civilização industrial moderna exigia a disseminação de valores e modelos sociais orientados pela razão, pela ciência, pelo progresso dos indivíduos. A escola assume, conforme esses valores, uma função estabilizadora desses novos processos sociais (Ávila, 2007).

À escola primária rural caberia não somente a função de oferecer a instrução elementar, como ainda conter o fluxo migratório, povoar e sanear o interior e, ainda – nas palavras do presidente Getúlio Var-

gas – como educação no seu sentido amplo, incluindo a formação física e moral, bem como as técnicas profissionais. O problema da educação para a população rural constou, inclusive, da mensagem de seis laudas, lida pelo presidente da Assembleia Constituinte, no ato de sua instalação, em 15 de novembro de 1933:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária das letras e a técnica profissional. Nesse sentido, até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. (Mensagem presidencial, 1941, p.1).

Para Getúlio Vargas, mais que ensinar a ler, era preciso educar. Nessa direção, apontava a leitura como ponto inicial para desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, para o exercício profissional. Sobre isso dizia: “A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e a técnica” (ibidem, p.2). Não obstante, reconhecia as precárias condições materiais e sanitárias em que vivia a população da zona rural brasileira e, por isso, a única solução, segundo ele, era oferecer educação a todos os brasileiros indistintamente.

No Brasil, dizia o presidente:

[...] o homem rude do sertão, sempre pronto a atender aos reclamos da Pátria, nos momentos de perigo, é matéria-prima excelente, e, se vegeta, decaído e atrasado, culpemos nossa incúria e imprevidência. Por vêzes, seu aspecto é miserável, mas no corpo combatido, aninha-se a alma forte [...]. Em algumas regiões, vemo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autô-

mato [...]. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão (ibidem., p.2).

Para Vargas, a expansão do ensino primário rural tornava-se óbvia, visto que para instruir, segundo ele, era preciso criar escolas – não segundo um modelo rígido, aplicável ao país inteiro, mas de acordo com as tendências de cada região. O presidente até mesmo sugeriu diferentes tipos de ensino: na zona urbana, o técnico-profissional; no interior, o ensino rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Todavia, como lembra Paiva (1987), embora o momento tivesse a marca do movimento de reconstrução educacional, a difusão do ensino elementar com o respectivo auxílio da União aos estados somente se efetivaria no final do Estado Novo.

Na primeira metade da década de 1930, a insuficiência de escolas era flagrante em diversos estados. Na Bahia faltavam, 18 mil escolas; em Minas Gerais, 10 mil; no Mato Grosso, 716; no Maranhão, 3.226; em Alagoas, 3.705; no Amazonas, 911; no Ceará, 4.342; no Espírito Santo, 1.354; em Goiás, 2.061; no Pará, 3.836; na Paraíba, 3.700; no Paraná, 1.948; em Pernambuco, 7.311; no Piauí, 2.718; no Rio de Janeiro, 3.806; no Rio Grande do Norte, 1.927; no Rio Grande do Sul, 3.879; em Santa Catarina, 1.439; no Sergipe, 1.283; e no território do Acre, 194 escolas primárias (Alves, I., 1941).

Outro problema relacionava-se ao índice brasileiro de matrícula e frequência escolares, que se apresentava como um dos menores da América Latina, questão que Argentina e Chile já tinham solucionado. Em relação à Argentina: “Hoje mais de um décimo da população total do país se acha nas escolas primárias. O Brasil, entretanto, não tem um vigésimo, ficando muito abaixo do Chile e da Argentina em matrícula e frequência escolares” (ibidem, p.667).

No caso específico do ensino primário rural brasileiro, as disparidades entre matrícula e frequência eram ainda mais representativas, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 3 – Resultados gerais no Brasil: Matrícula efetiva e frequência média no ensino primário na zona rural (1935-37)

Anos	Unidades escolares	Matrícula efetiva	Frequência média	Diferença entre matrícula efetiva e frequência média
1935	18.420	759.424	592.869	167.073
1936	20.251	856.635	667.128	189.507
1937	22.448	926.211	728.675	197.536

Fonte: Brasil (1941a, p.184, 188).

Os dados da matrícula efetiva referentes ao ano de 1937 indicavam a existência de 926.211 alunos distribuídos por 22.448 unidades escolares. Esse número, no entanto, foi suficiente para atender turmas de quarenta alunos em escolas isoladas.²³ Por esse quadro, seriam necessárias mais de 23 mil unidades.

Como assinalou Nacim Walter Chieco – em discurso de posse na Academia Paulista de Educação em 19 de abril de 2004, momento em que presta homenagem a Sud Mennucci –, conquanto a escola pública fosse um dos compromissos republicanos, o analfabetismo era altíssimo na década de 1930 e a falta de vagas, escolas e professores constituía problema crucial para todas as esferas de governo. Conforme explanava:

Para Sud, o problema era mais profundo. Havia uma espécie de guerra ao campo. Era preciso reverter esse quadro, basicamente por meio de três medidas: facilidades para a posse e domínio da terra pelos pequenos agricultores, melhoria das condições de vida no campo a começar pela energia elétrica e, como artífice e suporte de todo o processo de mudança, o mestre-escola adequadamente preparado e valorizado. Preconizava a urgente criação de escolas normais rurais, em que os professores formados teriam condições de realizar uma tríplice função: sanitarista, técnico agrícola e docente. Não se pode negar que se tratava de uma vi-

23 De acordo com os regulamentos de ensino e relatórios oficiais dos estados de São Paulo e Santa Catarina, cada escola atenderia em média de trinta a quarenta alunos (Santa Catarina, 1940; São Paulo, 1939).

são adequada do problema e de possível solução para um país de economia ainda essencialmente agropastoril.²⁴

William Wilson Coelho de Souza, ex-professor de Agricultura da Escola Normal de São Luís, no seu livro *Escola rural: novos rumos*, com prefácio de Sud Mennucci, compartilhava das ideias defendidas pelo educador paulista.

Além do abandono do homem do campo pelos poderes públicos, “[...] que o deixam sem qualquer assistência técnica e agrícola; sem o tratamento das molestias que lhe corróem a malsinada existência” (Souza, W., 1936, p.30), o autor chamava a atenção para a necessidade de se introduzir nos programas de ensino das escolas primárias nas zonas rurais o ensino de noções de agricultura. Utilizava o exemplo de países mais adiantados, como a França, a Hungria, a Alemanha, o Japão, a Bélgica e a América do Norte, que criaram escolas agrícolas nas quais o aluno receberia a instrução primária comum, dentro de um ambiente rural.

O que seria do Brasil no dia em que cada lavrador, pequeno ou grande, tivesse suas lavouras bem cuidadas, produzindo, economicamente; casas, embora modestas, com relativo conforto interno, reboucadas, caiadas, assoalhadas, embora cobertas de palha [...]. Obra assim civilizadora se poderá conseguir, por meio de Escolas Primárias das regiões rurais, as quais deverão ministrar aos seus alunos noções técnicas capazes de guiá-los nos trabalhos de suas lavouras, dar lições de higiene individual e em relação à habitação, proporcionando-lhes princípios de ordem, de economia, de bem estar e de conforto (ibidem, p.228).

Ao mesmo tempo, o ex-professor da Escola Normal de São Luís acentuava o caráter disciplinador da escola primária, a quem caberia incutir nos brasileiros os princípios da ordem e devoção à Pátria.

24 Discurso proferido no Centro do Professorado Paulista. Nacim Chieco ocupa a cadeira número 8, cujo patrono é Sud Mennucci. Cadeira essa ocupada anteriormente pela acadêmica professora Noémia Saraiva de Matos Cruz, integrante do grupo de educadores idealistas que em 1970 fundou a Academia. Informações disponíveis em: <<http://www.apedu.org.br>>. Acesso em: 23 set. 2012.

Não menos importante era a capacidade, segundo ele, que a escola primária rural teria de promover “[...] a alfabetização do operariado [...] através do livro, da revista, da monografia, do panfleto, do folheto e do cartaz” (ibidem, p.236), elementos considerados como meios capazes de elevar o nível intelectual e moral da população rural, possibilitando, assim, a permanência dessa mesma população no ambiente em que sempre viveu.

Não sem razão, a escolarização foi interpretada no transcorrer do século XX, ora como instrumento para fixar o homem no campo – e com isso conter índices crescentes de empobrecimento das cidades –, ora como instrumento adaptativo ideal para transformar mentalidades arcaicas e rurais em mentalidades cidadinas (Freitas; Biccias, 2009).

A realidade enfrentada pelo Brasil nesse momento não foi muito diferente daquela vivida nos Estados Unidos. Lynn Smith, sociólogo norte-americano, em estudo realizado sobre a realidade da escola rural daquele país entre os anos 1935 e 1936, identificou que o maior índice de analfabetismo estava nas zonas rurais, sendo a frequência e o período escolar também menores nessas escolas. Além disso, não havia consenso entre os educadores quanto aos objetivos do ensino nas escolas rurais. Alguns professores argumentavam que uma sociedade democrática deveria dar a todas as crianças, na cidade e no campo, oportunidades educacionais idênticas. Outros, por sua vez, ressaltavam a importância do treino vocacional, cujo objetivo era preparar a juventude para o exercício de emprego útil, proporcionando um treinamento na técnica de várias ocupações. Para um país que tanto se orgulhava de sua democracia e sua população tão altamente móvel, concluía Smith, as desigualdades de oportunidade educacional existentes em certos estados e regiões eram incrivelmente grandes.²⁵

25 Outro elemento observado pelo sociólogo diz respeito aos vencimentos dos professores: os rurais recebiam em média 827 dólares, contra 1.818 dólares recebidos pelos professores de escolas urbanas. Esse fenômeno igualmente foi identificado no Brasil: os vencimentos dos professores de escolas rurais eram inferiores aos de escolas urbanas.

No Brasil, a avaliação de Anísio Teixeira, em seu livro *Educação no Brasil*,²⁶ exemplifica bem a realidade desse período: “O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam” (Teixeira, 1976, p.26). Com efeito, foi esse cenário de dificuldades que acabou por situar o empenho dos reformadores escolanovistas mais na melhoria da qualidade de ensino – renovação de métodos e programas – do que na sua expansão quantitativa. Quadro que se alteraria do decorrer da década de 1940, quando a expansão do ensino rural atingiu visibilidade de fato, ainda que alguns estados já tivessem iniciado o processo em décadas anteriores.

Os anos de 1930 e 1940 foram um período de grandes transformações em toda a sociedade brasileira, com inevitáveis repercussões na área educacional – na educação rural de maneira especial. O aumento da população, o crescimento dos centros urbanos, o desenvolvimento da indústria e dos serviços, tudo isto conduziu a um aumento generalizado pela demanda por educação (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Não obstante, a relação rural-urbano desenvolveu-se a partir de uma visão dualista, de oposição entre o rural e o urbano, ou como duas realidades empiricamente distintas, problema que aparentemente não foi solucionado no período em questão.

26 *Educação no Brasil*, de Anísio Teixeira, teve sua primeira edição em 1969 e a segunda, em 1976. Composto de artigos, conferências, análises e debates sobre a reconstrução educacional brasileira, entre 1947 e 1967, aborda a educação formal no contexto cultural da sociedade brasileira, sua atuação como expressão de continuidade e desenvolvimento. As mudanças sociais ocorridas a partir da Primeira Guerra Mundial e que se acentuaram após a Segunda Guerra Mundial refletiram profundamente na educação, levando-a a um estado de crise.

2

INSTRUMENTO DE CIVILIDADE E PROGRESSO: "INSTRUÇÃO" PRIMÁRIA EM SANTA CATARINA E SÃO PAULO (1921-1935)

O Governo do Estado, desejando dar expansão á educação do povo, de modo mais perfeito possível, ouvirá com muita satisfação a opinião dos que, exercendo cargos na administração do ensino, mais de perto sentem a necessidade de nosso aparelho escolar e pôdem, por isso mesmo, aventar com mais segurança, soluções praticas e immediatas para o aperfeiçoamento do que temos actualmente.¹

Muito se tem feito, sem duvida, pelo ensino em Santa Catharina [...], mas, muita cousa ainda resta por fazer, para adaptar a organização montada ás melhores conquistas da pedagogia, que evolui no sentido da formação de uma mentalidade prática na criança, em contrário à orientação antiga, alheia a essas cogitações de immediata utilidade.²

1 Fragmento extraído de circular enviada pelo professor Guilherme Kuhlmann, diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, na qual convida os delegados regionais do ensino, diretores de escolas normais, escolas profissionais e ginásios do estado para reunião a ser realizada na capital, nos dias 19 a 23 de julho de 1921 (São Paulo, 1923, 47).

2 Discurso do governador Adolpho Konder, por ocasião da recepção em palácio, em homenagem à Conferência do Ensino (Santa Catarina, 1927a, p.21).

Alvorecer dos anos 1920: a modernização do ensino em Santa Catarina

A realidade educacional da população catarinense no início do século XX se constituía de analfabetos, uma vez que não havia propriamente um sistema popular de ensino. Como afirmou Moreira³ (1954, p.16): “Quem quisesse dar aos filhos alguma instrução, tinha que mantê-los em certas cidades mais adiantadas, onde, por iniciativa particular ou dos poderes locais, havia escola de primeiras letras”. Em 1900, a população do estado somava 300 mil habitantes e, destes, 80% eram analfabetos. Sabiam ler os colonos e os operários que falavam alemão ou italiano; não sabiam ler os pescadores, que só falavam a língua portuguesa. O nível de alfabetização era mais elevado nas regiões de origem estrangeira em virtude das condições de funcionamento das escolas, que, geralmente, eram mantidas com contribuições da comunidade e do município, além de receberem auxílio de países estrangeiros (Fiori, 1991; Moreira, 1954; Sachet, 1997).

Na avaliação do governador⁴ Gustavo Richard, a instrução pública catarinense carecia de uma reforma, “[...] de modo a melhorar as condições gerais do ensino, tanto primário, como secundário e normal”. Em 1907, ele aprovou o Regulamento Geral para a Instrução Pública (Santa Catharina, 1908).

De acordo com esse regulamento, as escolas primárias foram divididas em “urbanas e rurais”: urbanas as da capital e cidades, e rurais as de vilas e povoados. No referido documento, conforme o artigo 54, havia três categorias de escola primária: das cidades, das vilas e dos povoados. Para o governador, era imperativo colocar o estado em sintonia com os ideais de escolarização desencadeados a partir da instauração da República. Ideia essa que se concretizaria pelo menos no plano prescritivo-normativo no governo subsequente ao seu.

3 João Roberto Moreira foi professor e diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis no período de 1937 a 1943. Acerca da trajetória desse importante intelectual catarinense, ver Daros; Daniel; Silva, 2005.

4 Nos documentos relativos da época, é possível localizar o termo “presidente”, para designar o governador do estado. Nesta obra, optou-se pelo segundo termo.

Em 1910, o coronel Vidal José de Oliveira Ramos assumiu o governo de Santa Catarina anunciando como meta a reforma de instrução pública, com a qual pretendia adequar o estado ao modelo reformador exigido pela República,⁵ que se baseava na ciência, no progresso e na causa nacionalista. O modelo de reforma adotado no estado foi inspirado em experiências desenvolvidas em outros estados, particularmente em São Paulo, cujo método de ensino era reconhecido como o mais aperfeiçoado e ainda por ter sido pioneiro na criação dos grupos escolares (Fiori, 1991; Moreira, 1954; Teive, 2008). E foi nesse estado que o governador Vidal Ramos buscou o mentor intelectual para a reorganização do ensino catarinense: Orestes Guimarães.⁶

Foi sob o comando de Orestes, cuja missão era criar um sistema educacional e resolver o problema do analfabetismo, que o ensino primário catarinense apresentou contornos mais uniformes em relação à sua organização. Sem modéstia, o reformador dizia que a organização administrativo-pedagógica que vinha se realizando na instrução pública em Santa Catarina em muito superava a de São Paulo, que, como sublinha Moreira (1954), sempre foi o modelo.

Em 1918, a convite do presidente Wenceslau Braz, o reformador deixou a direção da instrução pública catarinense para assumir o cargo de inspetor federal das Escolas Subvencionadas da União. Com a saída do Orestes Guimarães, assumiu a direção da instrução pública catarinense o professor Henrique da Silva Fontes, em 1919, no governo de Hercílio Pedro da Luz (1918-24).

Em 1920, entrou em vigor um novo programa para as escolas isoladas e grupos escolares (Decreto n.1.322, de 29 de janeiro). No programa das escolas isoladas, foram mantidas praticamente as

5 Sobre a educação em Santa Catarina durante a primeira República, ver Dallabrida (2003), Silva, V. L. G. (2006, 2010, 2011), Teive (2006, 2008), Silva e Teive (2009).

6 Orestes de Oliveira Guimarães (1871-1931) fez parte da primeira geração de normalistas republicanos, a qual, ao longo da Primeira República, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual. Em 1906, Orestes se dirigiu para Santa Catarina para organizar o Colégio Municipal de Joinville. Voltou para São Paulo em 1909 e passou a dirigir o Grupo Escolar do Braz. Em 1910, aceitou o comissionamento proposto pelo governo de Santa Catarina e retornou como diretor-geral da Instrução Pública (Teive, 2008).

mesmas matérias em vigor desde 1914, porém sem a ênfase no método intuitivo ou lições de coisas. Não havia – como no programa da reforma de Sampaio Dória, colocado em prática meses mais tarde em São Paulo – o ensino de Ciências Físicas e Naturais. Mesmo assim, sobressai-se em ambos os programas o roteiro das atividades com a orientação sequencial do que deveria ser trabalhado pelo professor.

O conjunto de matérias envolvia o ensino de:

Tabela 4 – Programa das Escolas Isoladas (SC, 1920)

Com seis aulas semanais	Com quatro aulas	Com três aulas	Com duas aulas semanais
Leitura	Educação Moral e Cívica	Geografia	Canto
Linguagem oral		História	Trabalhos
Aritmética			Geometria
Linguagem Escrita			Ginástica
Higiene			

Fonte: Santa Catharina (1920a, p.5-14).

Em relação à distribuição das matérias ao longo da semana, Agustín Benito (2001, p.44) diz que o tempo “[...] organiza as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garante a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade”. Isso possibilita ao professor realizar sua tarefa de ensinar e, ao mesmo tempo, conformar o grupo de alunos a partir de uma rotina temporal que define normas e condutas a serem adotadas. A demarcação do início, da duração e do término das atividades escolares constitui, nessa perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo da vida na escola (Ávila, 2012a, 2012b).

Com vistas a garantir o bom aproveitamento escolar, ainda em 1920, o governador Hercílio Luz aprovou o Decreto n.1.416, de 26 de novembro, com o qual dividiu em dois períodos o ano letivo das escolas estaduais. A partir dele, as férias deveriam “[...] tanto quanto

possível, adaptar-se aos hábitos e necessidades locais” (Santa Catharina, 1920b, p.82). Essa medida baseava-se no fato de que, nas zonas rurais, os trabalhos agrícolas “[...] exigem em fins de julho e começo de agosto, tempo do plantio, a participação das creanças” (ibidem, p.82). O governador pretendia, assim, cumprir com o preceito da obrigatoriedade da frequência escolar.

As escolas localizadas nas zonas de colonização também receberam atenção especial do governo. Em 1926, o vice-governador coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, no exercício do cargo de governador, mandou publicar o Decreto n.1.944, de 27 de fevereiro, com o qual aprova o “Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes”. A iniciativa baseava-se, sobretudo, no aumento da população catarinense. Com a chegada de imigrantes, o estado viu sua população duplicar, passando de 320.289, em 1900, para 668.743 habitantes em 1920, entre os quais, 31.243 (4,7%) eram estrangeiros (Brasil, 1936, p.45-9). Com essa medida, diz Santos (2009, p.517), “[...] o governo catarinense pretendia intensificar as orientações de uso da escola como veículo nacionalista, que já haviam sido anteriormente forjadas”.

Elaborado por Orestes Guimarães, o escopo do programa de ensino pretendia solucionar os problemas da desalfabetização e do ensino de língua portuguesa nas zonas de colonização. Aos professores das escolas isoladas coloniais, foram dadas orientações minuciosas com um cronograma de atividades para cada ano, acompanhado da seguinte advertência: no ensino de leitura para o primeiro ano, os professores deveriam empregar o “methodo de sentencição”, se já o tivessem aplicado em grupos escolares, ou “palavração”, em caso contrário. Às turmas de primeiro ano, o tratamento era diferenciado: entravam uma hora após a entrada do segundo e terceiro anos, e o período escolar tinha a duração de três horas e meia diárias.

Além disso, havia uma recomendação no programa para que os professores insistissem sobre a boa pronúncia dos termos lidos, a boa leitura das sentenças e dos capítulos dos livros usados, além da perfeita “compreensão” de tudo quanto os alunos liam – termos, sentenças, períodos e capítulos (Santa Catharina, 1931). Orestes

advertia, ainda, que o ensino de Geografia, História, Aritmética e Geometria seria menos desenvolvido em face da necessidade de se dar maior ênfase aos exercícios de linguagem.

Em 1928, a instrução pública catarinense sofre nova reorganização.⁷ O governador Adolpho Konder (1926-1930) aprova o Decreto n.2.176 de 22 de junho, com o qual busca adaptar o ensino catarinense, conforme discurso proferido no encerramento da 1ª Conferência de Ensino Primário, realizada em Florianópolis, em 1927: “[...] a organização montada às melhores conquistas da pedagogia, que evolue no sentido da formação de uma mentalidade pratica na criança, em contrario á orientação antiga, alheia a essas cogitações de immediata utilidade” (Santa Catharina, 1927b, p.21).

À frente da direção da instrução pública, estava o professor Manoel da Nóbrega. Entre as mudanças, duas foram significativas para a organização do ensino no estado e acompanharam, inclusive, as legislações posteriores: a primeira diz respeito à instituição da obrigatoriedade da matrícula (embora essa já fosse obrigatória desde 1874) e da frequência escolar, além do respectivo controle; a segunda, relacionada à atualização/revisão dos programas de ensino. Na 1ª Conferência de Ensino Primário, esses temas foram estudados “[...] á luz das modernas correntes pedagógicas” e “[...] dos varios methodos de ensino”.⁸

Entre as medidas de aplicação imediata na reorganização do ensino, o governo catarinense determinou que nas escolas isoladas “[...] os attestados de exercício dos professores só poderão ser feitos, depois de visados os boletins pelo respectivo delegado escolar, constatadas a matrícula e a frequência exigidas” (Santa Catharina, 1930a,

7 A título de ilustração, vale listar os estabelecimentos de ensino que funcionavam no estado nesse momento: “1 instituto polytechnico; 1 instituto commercial; 2 gymnasios; 3 escolas normaes; 13 escolas complementares; 12 grupos escolares de 1ª classe, inclusive o grupo escolar archidiocesano ‘São José’, correspondente a 15 escolas isoladas; 12 grupos escolares de 2ª classe; 4 escolas nocturnas; 180 escolas municipaes, 54 escolas isoladas urbanas, 561 escolas isoladas ruraes e 1 curso de letras” (Santa Catarina, 1930c, p.149).

8 Fragmento extraído do discurso do professor Mâncio da Costa, na sessão de encerramento da Conferência Estadual de Ensino Primário (Santa Catarina, 1927b, p.33).

p.162). Essa determinação se deveu ao fato de as leis anteriores não evitarem a evasão de alunos e, ainda, pelas dificuldades de fiscalização em relação à assiduidade, tanto de professores como de alunos. Até então, havia a preocupação com a frequência média dos estudantes, sem considerar a matrícula. Esse critério estava falhando em seus resultados e as matrículas eram insignificantes, segundo relatório apresentado pelo secretário do Interior e Justiça, dr. Cid Campos, ao governador Adolpho Konder, em 1928 (ibidem, 1930c).

Na conferência de 1927, além da obrigatoriedade, da matrícula e da frequência, foram discutidos os problemas atinentes à execução dos programas de ensino, que até então, segundo os conferencistas, eram operados de forma desarticulada pelos professores.⁹ Compuseram a comissão reorganizadora dos programas de ensino – em 1º de outubro de 1928, a convite do secretário do Interior e Justiça, Cid Campos: o diretor da Instrução Pública, Manoel da Nóbrega; o inspetor federal das Escolas Subvencionadas, Orestes Guimarães; o professor Francisco Barreiros Filho, diretor da Escola Normal; os inspetores escolares Luiz S. B. da Trindade e João dos Santos Areão; e a professora Adelia Regis, da Escola Complementar de Florianópolis (Santa Catharina, 1930c). Entre as providências sugeridas pela comissão:

[...] o descongestionamento dos programas; a coordenação dos pontos selecionados; a seriação programática, de escola para escola a partir das não graduadas (isoladas), passando às de 1ª graduação (escolas complementares e desta á escola normal) [...] (ibidem, p.160).

A comissão salientava que o programa de cada ano subsequente deveria, por princípio, ser de recapitulação, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. Essas orientações dirigiam-se às escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e escolas normais.

Dessa forma, passou a constar no programa para as escolas isoladas:

9 Foi voto unânime a revisão dos programas de ensino (Santa Catarina, 1927b).

Tabela 5 – Programa de ensino para as Escolas Isoladas (SC, 1928)

1º ano	2º ano	3º ano
Leitura	Geografia	Leitura
Linguagem Oral	História	Linguagem Oral
Linguagem Escrita	Educação Moral e Cívica	Linguagem Escrita
Caligrafia	Agricultura, Desenho, Trabalho Manuais (seção feminina)	Aritmética
Aritmética, Higiene, Agricultura (aulas em comum com o 2º e 3º ano)	Canto	Geografia
Canto (Hinos)		História Pátria
Ginástica (para o 1º, 2º e 3º anos)		Agricultura
		Educação Moral e Cívica
		Desenho
		Trabalhos Manuais

Fonte: Santa Catharina (1930b, p.160).

Presume-se que a introdução de certas matérias estava diretamente relacionada aos condicionantes sociais de cada estado. Exemplo disso pode ser identificado na reforma de Sampaio Dória, em São Paulo, na qual as “coisas da terra” deveriam ser estudadas na matéria de Ciências Físicas e Naturais. Em Santa Catarina, o programa de 1928 reservou uma matéria específica para esse tipo de ensino: a Agricultura, sendo oferecido o ensino de Ciências Naturais apenas nos grupos escolares.

Esses elementos nos permitem compreender que, embora os programas mantivessem mais semelhanças do que diferenças, eles foram adquirindo “[...] um *modo*, um *estilo* diverso e que revela a interferência das peculiaridades características dos seus novos adeptos

tos” (Rodrigues, M., 1938, p.5-6). Se em São Paulo os conteúdos científicos, embora simplificados, integraram os programas de ensino das escolas rurais, o mesmo não pode ser dito em relação à Santa Catarina. Nesse estado, pode-se dizer que o ensino moderno e científico destinava-se, preferencialmente, por seu modo de organização e funcionamento, métodos e programas, aos grupos escolares. Como bem observado por Teive (2010) – ao analisar a obra *Sugestões sobre a educação popular no Brasil*, de Orestes Guimarães, publicada em 1924 –, no que se refere às escolas rurais subvencionadas pela União:

Para esta forma de escolarização, Guimarães propôs uma seleção e uma organização muito particulares de conhecimentos, que deveriam ser desenvolvidos num período de três anos, um ano a menos do que o previsto para a escola primária da zona urbana: o grupo escolar. Tratava-se de “um programa reduzido, singelo, com conteúdos aproveitáveis e relacionados às necessidades da vida rural e ao alcance dos professores provisórios” [...], no qual se privilegiava o ensino da língua pátria, da geografia e história nacional, das noções de higiene rural, da educação cívica e dos cantos pátrios, deixando de lado os conteúdos científicos e humanísticos, por ele incluídos no currículo dos primeiros grupos escolares catarinenses. Tratava-se, pois, de um currículo capaz de assegurar às crianças das zonas rurais um modo particular de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir. (Teive, 2010, p.239).

No plano discursivo, o governador Adolpho Konder antecipava em certa medida o papel a ser desempenhado pelo ensino primário rural no estado. No discurso de encerramento da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, o governador dava o tom acerca da necessidade de escolarização da população catarinense:

Si governar é povoar; si, nos paizes de território vasto e população rala, constitue dever primeiro do governo alliciar braços para combater o deserto e produzir valores, não é menos certo de que assiste também ao governante a obrigação correlata e indiscutível de instruir essa massa de gente, dando-lhe discernimento e argumentando a aptidão no trabalho. Só os povos conscientes e esclarecidos são capazes de acção civilizadora.

Tal valor do ensino; tal a importância do mestre-escola na formação da sociedade política. E, a nós, em Santa Catharina, não nos passou despercebida a magnitude desse problema que, por esse motivo, mereceu, em todos os tempos, por parte dos governos, carinhosa atenção e cuidado. (Santa Catharina, 1927b, p.17).

É nesse movimento de combate ao analfabetismo e inserção da população aos novos conhecimentos produzidos pela modernidade que a instrução primária assumiu um papel central na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade catarinense. Mas, para combater o analfabetismo, era preciso criar escolas, além de construir estradas e meios de comunicação que interligassem as diferentes regiões do estado. Na impossibilidade de atender a contento esse propósito, o governo estabeleceu pré-requisitos para a instalação de escolas isoladas na zona rural.

Os pedidos de criação de escolas só tem sido atendidos, ou quando as populações interessadas doam ou cedem casa e material para o funcionamento das aulas, feito mediante escriptura pública, num praso nunca inferior a cinco annos, ou quando interessadas as prefeituras municipaes, responderem ellas pelo material escolar e o pagamento de alugueis da casa, lavrado o termo de responsabilidade em livro especial existente na Directoria da Instrucção Publica. (Santa Catharina, 1930c, p.152).

De acordo com esse relatório, para a instalação das escolas isoladas, era imprescindível a verificação, por parte de inspetores escolares, das condições, da existência de prédio, do mobiliário escolar e residência para o professor na localidade, da cessão gratuita ou doação do prédio, mediante escritura legal e da distância, num raio de três quilômetros, entre uma escola municipal e uma estadual.

Em 1928, Santa Catarina possuía 634 escolas isoladas, 33.551 alunos matriculados e uma frequência média de 27.375. Ou seja, permaneciam fora da escola 6.176 (cerca de 18%). Tais números foram bastante comemorados, uma vez que indicavam o aumento na matrícula geral e na frequência

média em relação ao ano de 1927.¹⁰ Se comparados com a matrícula e frequência relativas ao ano anterior, o aumento de alunos matriculados foi de 3.451 e, na frequência, de 2.068 (Santa Catharina, 1930c, p.150). O próprio governador havia assumido o compromisso de ampliar e melhorar o ensino público do estado.

Como mencionava o secretário do Interior e Justiça, Cid Campos:

Apesar de ser Santa Catharina um dos Estados da União que mais interesse dispensa á instrução publica, faz-se mister a criação de maior numero de escolas, visto que as existentes, dada a obrigatoriedade do ensino, já não attendem á grande procura por matricula (Santa Catharina, 1930c, p.151).

Esse aspecto evidencia o que Correia e Silva (2003) compreendem como o esforço realizado pelo estado em ensaiar uma definição discursiva socialmente satisfatória e eficaz da escola e da escolaridade populares. Os autores referem-se ao ensino primário e sua função transmissora e/ou reprodutora dos ideais republicanos.

Para finalizar, cabe registrar que a atuação de Orestes Guimarães como diretor da Instrução Pública catarinense, 1911 a 1918, foi bastante evocada na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, em 1927. Foi unânime a afirmação de que o “benemérito paulista” dera um rumo novo à instrução pública catarinense. Os programas de ensino destinados às escolas isoladas sofreram poucas alterações após a sua saída, e o acréscimo ficou por conta da introdução do ensino de agricultura.¹¹ O curso primário permaneceu com três anos de duração e quatro horas de atividades escolares diárias.

10 Em 1927, havia 561 escolas isoladas rurais e 54 escolas isoladas urbanas (Santa Catharina, 1930c). Nesse momento, a população do estado era de 804.875 habitantes. Não há referência no Anuário Estatístico do Brasil, de 1936, quanto ao número de habitantes na zona rural catarinense: os dados são apresentados de forma geral.

11 O ensino de agricultura foi extinto pelo Decreto n.130 de 12 de junho de 1931 (Santa Catarina, 1932).

Em relação aos métodos de ensino, prevaleceu o método intuitivo ou lições de coisas, praticamente por quase toda a década de 1920. No plano prescritivo-normativo, a mudança de método ocorreu em 1928, na reorganização da instrução pública no estado. Desse momento em diante, passaram a vigorar nas orientações para o ensino público catarinense os métodos da Escola Ativa. Grosso modo, pode-se dizer que o estado catarinense apresentou, a partir da reforma de Orestes Guimarães e ao longo dos anos 1920, contornos uniformes e permanentes em seus regulamentos de ensino nos aspectos relativos à organização e funcionamento das escolas isoladas, como ainda ampliou o número de estabelecimentos de ensino na zona rural – sem, no entanto, esboçar um modelo de educação primária rural que viesse a atender às necessidades e especificidades da zona rural.

Alfabetizar o “grosso da tropa”:¹² a educação popular por Sampaio Dória (São Paulo, 1920)

A instrução pública paulista foi marcada, ao longo dos anos 1920, por constantes reformas e, conseqüentemente, por alterações no *modus operandi* das escolas isoladas rurais,¹³ especialmente no que se refere à organização do tempo – duração do curso primário e do período diário das atividades escolares –, bem como no que se relaciona ao grau de importância atribuído a essas escolas na uni-

12 Expressão utilizada originalmente por André Chervel (1990) para referir-se às escolas rurais e unidocentes que constituíam a maioria das escolas francesas no século XIX. Beirith (2009), assim como muitos autores a tomam de empréstimo.

13 Até 1917, não havia no estado paulista uma classificação quanto à localização das escolas isoladas. Foi a partir da Lei n.1.579, de 19 de dezembro de 1917, regulamentada pelo Decreto n.2.944, de 8 de agosto de 1918, que reorganizou sob o comando de Oscar Thompsom o ensino em todos os níveis, que as escolas isoladas passaram a ser classificadas em “rurales, districtaes e urbanas”. Escolas rurais, aquelas localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris, distante de sede do município, com duração de dois anos; distritais, as escolas situadas em bairro ou sede de distrito de paz, com três anos de duração; e urbanas, as escolas localizadas nos municípios ou sede de municípios, com quatro anos de duração (São Paulo, 1918a, p.50).

versalização do ensino elementar. Além disso, governantes e reformadores depararam-se praticamente com o mesmo cenário na zona rural: elevados índices de analfabetismo, escolas em precárias condições de funcionamento e em número insuficiente, instabilidade dos professores, comunidades esparsas e, ainda, a entrada expressiva de imigrantes no estado.¹⁴

Dentre as reformas desse período, destaca-se a conduzida por Sampaio Dória – Lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, regulamentada pelo Decreto n.3.356, de 31 de março de 1921 –, que se notabilizou por traduzir as inquietações que pairavam em São Paulo quanto à urgência de organização de um aparelho escolar, harmônico e integral, posto pela legislação, como externava Fernando de Azevedo (1937), a serviço de claros intuitos sociais e educativos, bem como adaptado às correntes renovadoras do pensamento moderno. As escolas isoladas rurais, assim, ocupariam um papel central na campanha de alfabetização.

Em 1920, Washington Luís Pereira de Sousa, eleito governador de São Paulo, escolheu como meta importante de sua administração o combate ao analfabetismo. Foi na pessoa de Antônio Sampaio Dória, defensor da igualdade de oportunidades e da evolução pela educação, que o governador foi buscar o reformador da instrução pública (Cavaliere, 2003). Um dos motivos se deveu à simplificação proposta pelo educador em relação à extensão escolar – uma escola primária de dois anos, gratuita e obrigatória, para todos os tipos de escola. Isto é, oferecer instrução elementar a todas as crianças em idade escolar com os recursos disponíveis no orçamento dos cofres públicos parecia bastante atraente aos olhos do governador.

É importante não perder de vista, como sublinha Antunha (1976), que para Sampaio Dória a escola alfabetizante era uma escola de emergência, destinada a disseminar rapidamente a leitura e a escrita ao maior número de pessoas e nos lugares onde não fos-

14 De acordo com dados da Secretaria de Agricultura, no ano de 1920 entraram 44.553 imigrantes em São Paulo, dos quais 32.484 desembarcaram no porto de Santos e os 12.069 restantes vieram pelas estradas de ferro (São Paulo, 1921, p.36).

se possível fornecer mais educação; por isso seu caráter provisório. Essa proposta, inclusive, já havia sido apresentada pelo reformador em carta aberta dirigida ao diretor-geral da Instrução Pública, Oscar Thompson,¹⁵ em 1918.

Sampaio Dória representava, à época, a corrente liberal; era também vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo¹⁶ e via o analfabetismo como incompatível com a civilização moderna. Para o reformador, o estado de São Paulo forneceria para todo o país a solução definitiva para o problema do “analfabetismo”. A preocupação de educadores e governantes era sintomática em 1919. Somente no estado de São Paulo, a população em idade escolar dos 7 aos 12 anos era calculada em 492.278 crianças. Dessas, porém, apenas 254.109 frequentavam o ensino primário. Embora tenha havido um acréscimo de 23.466 alunos na matrícula geral em relação ao ano anterior, permaneceram sem escolas 238.169 crianças (São Paulo, 1919). Esses números representavam aproximadamente 50% da população em idade escolar. Certamente um déficit significativo para um sistema de ensino que se pretendia modelar.

Como sublinha Marta Carvalho, após a instauração da República, os governantes de São Paulo, representantes do setor oligárquico, investiram na organização de um sistema de ensino modelar. É assim, segundo a autora, “[...] que a escola paulista, estrategicamente, constituiu-se signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação” (Carvalho, M., 2000b, p.112).

Palco de inúmeras polêmicas e intensos debates no Congresso Estadual, a reforma de Sampaio Dória foi alvo de ferrenha oposição. A redução do ensino primário para dois anos de duração foi,

15 Sobre a trajetória de Oscar Thompson, ver estudo minucioso realizado por Gonçalves (2002).

16 A Liga Nacionalista foi fundada em 1916 num clima de fervor nacionalista. Seus líderes pregavam a instauração de campanhas contra o analfabetismo, a necessidade do serviço militar compulsório, a instituição de linhas de tiro (grupo de reservistas) e do voto secreto. Na visão desse grupo, a educação popular era condição para o exercício da soberania popular e, portanto, da democracia. A Liga Nacionalista foi extinta pelo presidente Artur Bernardes, em 1924 (Boto, 1994-5; Carvalho, M., 2000a; Love, 1982).

notadamente, a questão que gerou maior controvérsia, seguida da racionalização dos procedimentos administrativos e das campanhas nacionalizadoras. Lourenço Filho, em artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1920, chamava a atenção para o caráter nacionalizador da reforma de Sampaio Dória. Concordava com as medidas porque, segundo ele, “abrasileirar” não era só um direito do Estado, mas um dever. E abrasileirar, dizia o educador, “é uma condição fundamental da existência do Brasil como nação”. A busca por uma fiscalização mais efetiva nas escolas particulares estrangeiras manteve-se ao longo da década de 1920; entretanto, os problemas relativos à língua, principalmente nas colônias japonesas, dificultavam a tentativa de “abrasileiramento” dessa população.

Mal compreendida, a proposta de Sampaio Dória para a escola alfabetizante de dois anos dirigia-se basicamente às escolas isoladas, e não aos grupos escolares.¹⁷ Conforme esclareceria mais tarde, “[...] eliminar a torto e a direito, o 3º e 4º annos dos grupos, era um retrocesso, uma desorganização, de que se arrependeria o governo que o tentasse [...]” (Dória, 1923, p.87).

As escolas isoladas passaram “[...] a ter um typo unico de dois annos de curso, localizadas pelo Governo de accordo com os nucleos de analphabetos” (São Paulo, 1939, p.68 [art. 94]), sendo classificadas apenas como “urbanas oururaes” (ibidem, p.68 [art. 95]), conforme a localização. Escolas isoladas urbanas seriam aquelas do município da capital, as da sede dos outros municípios, situadas em lugares sujeitos a imposto predial urbano e as da sede dos distritos de paz. Eram consideradas escolas isoladas rurais as demais escolas, como, por exemplo, as “escolas rurales” dependentes do Patronato Agrícola, que passaram a pertencer à Secretaria do Interior.¹⁸

17 Nessa reforma, os grupos escolares e escolas reunidas passaram a integrar o ensino médio. O ensino médio seria de dois anos, tanto em grupos escolares como em escolas reunidas (São Paulo, 1939).

18 Ao todo eram 87 escolas e estavam localizadas da seguinte forma: “[...] 35 nos diversos nucleos coloniaes; 3 nos mananciaes da Repartição de Aguas e Exgottos; 2 em fazendas de criação; 47 em diversas fazendas. Achavam-se matriculados nessas escolas 3.958 alumnos” (São Paulo, 1921, p.45).

Embora fosse partidário dos novos princípios educacionais, no entendimento de Sampaio Dória não era necessariamente a renovação dos métodos de ensino o ponto principal da reforma e, sim, alfabetizar o maior número de crianças possível. Para atingir tal propósito, foi realizado um amplo recenseamento escolar, a fim de identificar e mapear os núcleos com maior concentração de crianças analfabetas, uma iniciativa, como ressaltou Monarcha (2007), até então pioneira. A missão foi confiada a Sud Mennucci, que passou a chefiar o escritório central do recenseamento escolar, e a Almeida Junior,¹⁹ que assumiu a chefia geral.

A execução do recenseamento foi realizada de 18 de junho a 7 de setembro de 1920. Como o recenseamento era a base para a campanha de alfabetização, segundo Sampaio Dória, “cumprira apellar” para a colaboração da imprensa, do clero, da Liga Nacionalista, das câmaras municipais, diretórios políticos, associações, fazendeiros, Associação Brasileira de Escotismo, estudantes e outras pessoas gradadas. Nas conclusões sumárias apresentadas ao secretário do Interior, Alarico Silveira, o reformador dizia em tom enfático:

Legislativo e executivo não podem deixar se completar o primeiro centenário da nossa independência política, sem resolver definitivamente [...] a questão básica da alfabetização de São Paulo, si quizermos preparar um povo consciente de seus deveres e de seus direitos (São Paulo, [1920b], p.7).

Os dados eram, de fato, preocupantes: “[...] calculava-se em 250.000, pouco mais ou menos, o número de crianças em idade escolar, sem escolas” (ibidem, p.87). Outro dado referia-se ao número de crianças entre 7 e 12 que não sabiam ler: 407.083 de um total de 547.975 crianças em idade escolar. Incluindo as crianças de 6 anos, esse número aumentava para 455.569. O problema mais sério, sem dúvida, era dotar cada município com escolas em número suficiente e organizar, conforme o reformador, “[...] um

19 Sobre a trajetória de Almeida Júnior, ver Gandini (2000, 2005), entre outros.

exercito de professores em missão transitória debellando assim o mal acumulado [...]” (São Paulo, [1920b], p.88).

E, para atingir finalidade tão nobre, fazia-se necessária a criação imediata de escolas rurais, escolas de objetivos mais modestos e de duração reduzida, defendia Sampaio Dória. Havia, pelo menos no plano prescritivo-normativo, a disposição do governo em desapropriar pequenas áreas de terreno e, nelas, instalar escolas isoladas rurais com campos de experimentação. Entretanto, o objetivo de Sampaio Dória não foi alcançado, até porque sua política de expansão para o ensino primário rural incidiu menos na criação de novas escolas e mais na ampliação interna da rede escolar (Souza, R. F. de, 2006a).

Outro ponto de divergência com o governo do estado ocorreu por conta da obrigatoriedade escolar: a proposta apresentada inicialmente pelo reformador previa o ensino gratuito para todas as crianças de 7 a 14 anos. Entretanto, no texto aprovado pelo congresso estadual em 1921, a obrigatoriedade e a gratuidade ficaram restritas aos alunos de 9 e 10 anos. Tal mudança, como admitiu Sampaio Dória, foi um duro golpe contra a campanha de alfabetização e a própria reforma.²⁰ O descumprimento, por parte do governo de Washington Luis, de alguns pontos considerados cruciais pelo reformador o levaria a exonerar-se do cargo em abril de 1921. No exame de Antunha (1976), a saída de Sampaio Dória estava intimamente relacionada às divergências com o governador, que teria compreendido mal o caráter provisório de certas medidas da reforma.²¹ Acerca das diferentes interpretações que um texto legislativo pode suscitar, Correia e Silva chamam a atenção para os diferentes sentidos que os preceitos legais

20 Dória afirmaria três anos após a sua saída que, além da proibição para que as demais crianças – de 7, 8, 11 e 12 anos – frequentassem ser ilegal, a restrição demonstrava certo antipatriotismo e atenderia apenas uma parcela e não a totalidade da população em idade escolar. Por fim, a medida implicava em sérias restrições ao combate do analfabetismo (Dória, 1923).

21 Outros motivos – como a reação por parte do professorado: em virtude do caráter radical das mudanças, muitos foram deslocados e transferidos para outras escolas, bem como passaram a ser mais exigidos no cumprimento de suas funções; alguns setores da opinião pública e dos meios políticos o acusavam de adotar medidas drásticas e, sobretudo, pela inflexibilidade com que agiu – também contribuíram para a sua saída (Antunha, 1976).

tomam num e noutro lugar. Para esses autores, “existem preceitos que ganham força de expressão e expansão e alcançam estatuto de universais [...]” (Correia; Silva, 2003, p.18).

Em que pese o evidente descompasso entre o anúncio e a operacionalização da reforma, as escolas isoladas rurais, mesmo desdobrando-se, mantiveram suas principais características no estado paulista – sala com um só professor e aproximadamente quarenta alunos. Para o desdobramento, tomava-se como base a matrícula de pelo menos sessenta alunos, dos quais houvesse, no mínimo, trinta com 9 e 10 anos de idade (São Paulo, 1939).

A diferença básica na reforma de 1920 consistia na separação dos alunos em períodos distintos, conforme os níveis de adiantamento. Num período, seriam atendidos os alunos analfabetos e, no outro, aqueles com um nível de adiantamento maior. Mais um importante aspecto da reforma estava relacionado ao fato de que o professor, na medida do possível, acompanharia “[...] seus alunos até o 2º ano” (ibidem, p.76 [art.103,§ 1º]). As escolas poderiam ser masculinas, femininas ou mistas, conforme as necessidades da localidade.

Cada período escolar deveria compreender três horas de atividades diárias, com intervalo de “hora e meia” entre os dois. As escolas de um só período teriam cinco horas diárias de atividades. Nas escolas desdobradas, o primeiro período – das 8h às 11h – receberia até 25 alunos analfabetos, e o segundo – das 13h às 16h – até quarenta alunos que já tivessem um ano de alfabetização. O ano letivo se estenderia de 1º de fevereiro a 20 de junho – com interrupção para um breve período de férias – e de 1º de julho a 30 de novembro. Nas escolas rurais, de acordo com as necessidades locais e a juízo do governo, as férias coincidiriam com a época da colheita principal.

A repercussão positiva da reforma logo se efetivaria no aumento das taxas de matrículas nas escolas isoladas localizadas no interior, fato que se deveu, principalmente, ao desdobramento dos turnos. Cada turma desdobrada seria computada como uma nova escola/unidade. Além da ampliação nas matrículas, Sampaio Dória preocupava-se com as condições de trabalho dos professores. Nesse sentido, o artigo 116 da Lei n. 1.750 assegurou que nenhuma escola

isolada seria posta em seu curso nem provida se não houvesse casa para o seu funcionamento e residência para o professor.

Presume-se que em parte esse problema foi solucionado, tendo em vista a longa lista incluída no recenseamento escolar com o nome dos municípios e dos vários locais que ofereciam terreno, casa e até pensão para o professor. A oferta foi feita basicamente por fazendeiros, que passaram a enxergar o analfabetismo como obstáculo para o progresso, mas no qual o interesse principal se restringia a uma escola que disseminasse, como assinalou Marta Carvalho (1989), não o perigoso conhecimento exclusivo das letras, e sim a consciência do dever domiciliário, isto é, fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios e a vitalizar a produção rural.

Os professores das escolas isoladas rurais seriam de livre nomeação do governo, e a preferência, em igualdade de condições técnicas, seria dos que residissem nas cercanias da escola. Esse critério de contratação visava garantir a estabilidade e permanência dos professores nas escolas isoladas rurais. Nos anos 1930, Sud Mennucci retomou a defesa desse critério no livro *Pelo sentido ruralista da civilização*, publicado em 1935. Segundo ele, o fato de residir e conhecer a realidade da zona rural daria ao professor a possibilidade de desenvolver um ensino voltado para as necessidades locais, bem como evitaria a evasão daqueles professores vindos das zonas urbanas.

No caso das escolas isoladas urbanas do interior, havia concurso público de notas. Em que pese o tratamento diferenciado, tanto para o ingresso como em relação aos salários que eram inferiores, os professores das escolas isoladas rurais assumiram papel de extrema relevância na campanha de alfabetização, recebendo atenção especial na reforma de Sampaio Dória. Além dos vencimentos normais, foram estabelecidas algumas medidas de compensação: o professor de escola isolada rural receberia, no fim do ano letivo, 5\$000 por aluno que alfabetizasse. O acompanhamento era feito pelos inspetores escolares, que conferiam através de instrumentos específicos a veracidade das informações e as repassavam ao delegado regional para liberação das gratificações (São Paulo, 1939).

Nas escolas desdobradas, o professor receberia uma gratificação adicional de 600 mil-réis anuais sempre que a frequência mínima fosse de 25 alunos em cada período. A prática das gratificações também foi evidenciada em outros estados, como em Santa Catarina. Esse atrativo era utilizado com o intuito de estimular a frequência e a alfabetização de um número maior de crianças na zona rural (São Paulo, 1939). Não obstante, a política de gratificações também era utilizada como um instrumento de barganha no jogo político das forças locais.

No que diz respeito ao programa de ensino, a reforma apresentava uma alteração importante. Ao contrário das anteriores, que propunham um programa específico para as escolas isoladas, nessa houve a unificação dos programas. Sampaio Dória chamava atenção para os dois primeiros anos do curso primário, cujo ensino e preparos deveriam ser os mesmos para os grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Na visão do reformador, a classificação das escolas isoladas em rurais e urbanas era um dado puramente formal; não havia, segundo ele, nenhuma diferenciação. O programa deveria ser instrutivo e idêntico ao da escola urbana, porém, integrado a um programa de pequenas indústrias agrárias. Uma escola alfabetizante e com objetivo profissional – esses se constituíam, na visão do reformador, os elementos necessários para conter o êxodo rural (Conferência Interestadual de Ensino Primário, 12, 2003).

No programa de ensino, constavam praticamente as mesmas matérias para o primeiro e segundo anos: Linguagem Oral, Leitura Analítica, Linguagem Escrita, Aritmética, Geometria, Geografia e História, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Exercícios Ginásticos. A exceção ficaria por conta da exclusão do ensino de Desenho e o acréscimo da “Calligraphia e História do Brasil” no segundo ano.

No conjunto das matérias, a Instrução Moral e Cívica ocupou lugar de destaque, sendo apontada como “[...] problema capital á

nossa nacionalidade”.²² Sampaio Dória orientava-se com apoio nas iniciativas empreendidas por Wilson Gill,²³ nos Estados Unidos, cuja base da educação moral cívica estava diretamente associada à aquisição dos hábitos e dos deveres com a pátria e no exercício da disciplina. Por essa visão, somente a legítima educação cívica da mocidade levaria ao exercício pleno da participação civil e política.

Não deixava de ser, como ressaltava Sampaio Dória, um ensino simplificado e aligeirado. Aliás, quando cobrado acerca do ensino de dois anos, lembrava que até aí não havia nenhuma novidade, até porque, nas reformas passadas, as escolas isoladas, quer urbanas ou rurais, já operavam com dois anos e nem por isso receberam tantas críticas.

No plano burocrático, a reforma introduziu a descentralização administrativa, com a criação de quinze delegacias regionais e de um Conselho Regional formado pelo promotor público da cidade, pelo presidente da Câmara Municipal, pelo diretor do Grupo Escolar e por dois representantes da localidade, todos nomeados pelo secretário do Interior. Ao Conselho Regional competia, entre outros, identificar se as escolas localizadas nos núcleos coloniais ou centros fabris ministravam as aulas em língua nacional, além de estudar e conhecer de perto as necessidades da localidade em que estava situada a escola isolada. O conselho também deveria estar atento quanto às boas condições dos prédios que abrigavam escolas isoladas e fazer cumprir as exigências da higiene e pedagogia.

Em relação a esse último aspecto, Marta Carvalho assinala que a saúde era o prisma que refratava os parâmetros sociais, culturais, políticos e geográficos da modernização desejada por todos os gru-

22 Em seu livro *O espírito das democracias*, publicado em 1925, Sampaio Dória explicitaria de forma mais detalhada seu pensamento acerca da vida social brasileira, da democracia, do patriotismo e civismo. Segundo ele, “o Brasil se inscreveu no rol dos povos livres, contentou-se, porém, com a fachada. Falta-lhe o espírito da democracia, por lhe carecer a base da cultura popular, e o exercício da liberdade política” (Dória, 1925, p.5).

23 Wilson Gill era um homem de negócios e bastante preocupado com a indiferença política e a frieza de seus compatriotas norte-americanos em relação às questões públicas (a corrupção, por exemplo). Abandonou a carreira de empresário e criou um centro chamado Escola-Cidade: nesse espaço, a mocidade se prepararia para viver em um estado democrático, a partir do exercício prático da disciplina, da participação, do respeito, zelo ao patrimônio público, entre outros (Dória, 1923).

pos sociais descontentes nos anos 1920. Segundo ela, consolidava-se a crença, “[...] de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a ‘regeneração’ das populações brasileiras” (Carvalho, M., 1997, p.305). Com efeito, apesar do caráter provisório de sua proposta, para Sampaio Dória caberia à escola isolada rural não somente ensinar a ler, escrever e contar, mas assegurar a saúde e o vigor do corpo, estimular o saber ver, ouvir e mover-se, ensaiar a imaginação e o raciocínio e começar hábitos de disciplina moral e cívica (Dória, 1923).

A reforma iniciada em 1920 permaneceu em vigência até 1924. Em 1921, com a saída de Sampaio Dória, o professor Guilherme Kuhlmann assumiu. Em relatório enviado em 1923 ao secretário do Interior, Alarico Silveira, o novo diretor detalhava os resultados alcançados na execução da reforma de seu antecessor.²⁴ Ao contrário de Sampaio Dória, que considerava a criação de escolas isoladas rurais um elemento de fundamental importância na campanha de alfabetização, Kuhlmann apostou na criação de escolas reunidas.²⁵

A seu ver, as escolas reunidas constituíam-se no “arcabouço da reforma”, instaladas em núcleos mais populosos. A conveniência para o estado na criação dessas escolas justificava-se na medida em que eram “econômicas e eficientes, com pessoal administrativo limitado, de instalação fácil, simples e barata [...]” (São Paulo, 1923, p.21). A reunião de várias escolas em um só prédio facilitava não somente a

24 Até então, havia no estado “[...] 199 Grupos Escolares, 348 Escolas Reunidas, 1.633 Escolas Isoladas, 10 Escolas Normaes, 4 Profissionaes e 3 Gymnasios” (São Paulo, 1923, p.24).

25 As escolas reunidas foram mencionadas no anuário de 1907-8. Naquele momento, o nome indicava apenas uma composição quantitativa desse tipo escolar e nada exprimia quanto a sua estrutura orgânica. Na legislação não havia referência à organização administrativa e pedagógica dessas escolas. Funcionaram nesse período três escolas reunidas na capital e mais a de Rio das Pedras, sendo organizadas nos moldes dos grupos escolares: cada uma possuía um diretor (São Paulo, [1909]). O Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, determinava que nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houvesse mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o governo poderia unir duas em um só prédio (São Paulo, 1912). A Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925, estabelece, pela primeira vez, a classificação das escolas reunidas em diurnas, rurais e urbanas (São Paulo, [1925]).

fiscalização por parte dos inspetores, como também permitia a uniformização didática e uma maior assistência pedagógica aos professores.

Sud Mennucci, delegado regional da 6ª região, além de reiterar os resultados “[...] excelentes e alguns verdadeiramente magníficos” (ibidem, p.125) da reforma – como, por exemplo, “[...] ter conseguido que os professores das classes isoladas rurais trabalhassem” (ibidem, p.125) –, via as escolas reunidas “[...] como vantagem para a obra da educação popular do estado” (ibidem, p.128). Sua experiência em Piracicaba com a reunião de escolas o levava a crer que o agrupamento dessas crianças criaria um espírito novo, a consciência dos interesses comuns e o “[...] alargamento dos estreitos horizontes regionaes para uma noção maior da grandeza do paiz [...]”.

No governo de Carlos de Campos, entrou em vigor uma nova legislação – a Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925, regulamentada pelo Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926 – e, com ela, um nítido recuo na política de expansão das escolas reunidas. Conforme identificou Rosa Souza (2006a), inúmeras escolas reunidas foram convertidas em grupos escolares e muitas desmembradas em escolas isoladas. Acerca dessa questão, Mennucci (1935) dizia que a descontinuidade administrativa constituía-se como o maior “desastre das democracias”, referindo-se, principalmente, à indefinição do lugar ocupado pelo ensino primário rural nas constantes reformas da instrução pública paulista.

Aliás, foram essas interrupções e a sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias que ensejaram, em 1926, a realização de um amplo inquérito a respeito dos problemas da instrução pública.²⁶ Nesse documento, foram destacados vários pontos positivos da reforma de Sampaio Dória. Um deles mencionava a força da alfabetização como instrumento de progresso econômico e de fixação da população no campo, despertando, nas palavras de Azevedo, “[...] o gosto pelas actividades

26 O inquérito surgia em meio aos intensos debates acerca do problema da educação nacional e, como bem sintetizado por Freitas e Biccas (2009, p.43), esse documento “independente do viés elitista que abrigou suas páginas, pronunciou com a dicção própria das elites paulistas um chamamento ao Estado para que assumisse os temas das reformas educacionais como questão pública”.

dominantes da região a que servem”(1937, p.17). A seu ver, até então, a escola vinha afugentado a população rural em direção às cidades.

Essa ideia de manutenção da população rural nos seus locais de origem foi mantida no Código de Educação do Estado de São Paulo, aprovado em 1933, porém com uma diferença básica: a defesa de uma escola única (o mesmo ensino) para o campo e para a cidade.

Código de Educação do Estado de São Paulo (1933): avanços e permanências

No início da década de 1930, a instrução paulista ainda passaria por dois momentos distintos: primeiro, com a reforma realizada por Lourenço Filho²⁷ – entre 27 de outubro de 1930 e 23 de novembro de 1931, no governo do Coronel João Alberto Lins de Barros; e a adoção dos princípios científicos e racionais difundidos pelo movimento da Escola Nova. Como explica Monarcha (1989, p.13), “um novo ideal de educação busca consolidar-se: as concepções de programa, organização e procedimentos didáticos se modificam e o trabalho escolar passa a ter outros objetivos”.

Entre as medidas adotadas, a Secretaria do Interior foi transformada em Secretaria da Educação e Saúde Pública (Decreto n.917, de 3 de março de 1931) e a Diretoria Geral da Instrução Pública passou a denominar-se Diretoria Geral do Ensino (São Paulo, 1933d). Além disso, houve a substituição dos professores leigos e a padronização pedagógica – isto é, todos os professores deveriam agir de acordo com os novos princípios educacionais (Mate, 2002).

27 A posse do novo diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo ocorreu logo após a vitória do movimento revolucionário de outubro de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder (Souza, R. F., 2006a). Lourenço Filho foi o responsável, entre outros, pela organização do Serviço de Inspeção Médico-Escolar, da Biblioteca Pedagógica Central, do Museu da Criança e do Serviço de Psicologia Aplicada. Transformou a Escola Normal em Instituto Pedagógico e incluiu o Curso Normal de aperfeiçoamento (Monarcha, 2010; Veiga, 2007).

O reformador também solicitou um estudo amplo e minucioso acerca da realidade escolar paulista. Lourenço Filho considerava a estatística como condição de eficiência “[...] em relação às coisas do ensino [...]” e “[...] ponto de apoio em qualquer providencia de boa administração” (São Paulo, 1931, p.111). O trabalho foi executado pela Seção de Estatística e Arquivo do Estado, criada em 1930,²⁸ que identificou, ao seu final, um histórico não muito alentador em relação ao número de escolas primárias rurais. Em 1910, por exemplo, havia uma escola para 1.319 habitantes; em 1920, uma escola para 956; e, em 1930, uma escola para 861 pessoas (ibidem, passim).

Mas os governantes estavam atentos. Desde 1920, é possível notar a gradativa expansão do ensino primário. Na década seguinte, por exemplo, o número de estabelecimentos mantidos pelo estado sofreu aumento significativo, somando 8.219 classes distribuídas por 309 grupos escolares (198.400 matrículas), 205 escolas reunidas (37.868 matrículas), 635 escolas isoladas urbanas (29.947 matrículas) e 2.218 escolas isoladas rurais com 90.137 alunos matriculados (ibidem, passim).

Pautando-se na moralização da administração pública e na propaganda da Escola Nova (Souza, R. F. 2006a), Lourenço Filho introduziu importantes mudanças na organização técnica, administrativa e pedagógica da instrução pública paulista. O reformador deixou o cargo no final de 1931, quando foi convidado para chefiar o gabinete de Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, bem como auxiliar nos planos de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Distrito Federal.²⁹

A segunda reforma do ensino foi conduzida por Sud Mennucci, entre 24 de novembro de 1931 e 24 de maio de 1932, nos governos do general Manuel Rabelo e Pedro de Toledo. Essa reforma mo-

28 Em âmbito nacional, o Serviço de Estatística Educacional foi criado em 20 de dezembro de 1931 (Brasil, 1932, p.8-9).

29 De acordo Lourenço Filho (citado por Monarcha, 2010, p.72), a Faculdade de Educação não se instalou: “Surgiram dificuldades de várias naturezas, especialmente quanto ao contrato de professores, que o ministro Campos desejava chamar à faculdade”.

dificou algumas medidas introduzidas por seu antecessor.³⁰ Entre as mudanças: a reorganização do ensino rural, o reajustamento do quadro do magistério, a criação de Delegacia Geral do Ensino Privado (o educador alegava ter encontrado o ensino particular num verdadeiro estado de anarquia). Nessa reforma (Decreto n.5.335, de 7 de janeiro de 1932), Sud Mennucci previa: a instalação de cinco escolas normais rurais, organizadas em dois ciclos – curso complementar de três anos e curso normal de quatro anos; a criação de grupos escolares rurais e escolas isoladas vocacionais rurais, ambos de tempo integral; e, por último, a instalação de uma Inspetoria Técnica do Ensino Rural integrada por inspetores-escolares, inspetores-médicos e inspetores-agrônomo (São Paulo, 1933a).

Entretanto, no tocante ao ensino rural, pouco pôde fazer, como ele mesmo disse: “Os sucessos políticos de 1932 determinaram o meu afastamento do cargo em 24 de maio e a tentativa ficou no papel” (São Paulo, ([1936], p.322), referindo-se à Revolução Constitucionalista de 1932, desencadeada em São Paulo no Governo Provisório de Getúlio Vargas, com a qual não compactuava).

Até então, a instrução pública paulista se ressentia de continuidade e uniformidade, quer nos seus aspectos filosóficos, pedagógicos, quer administrativos.³¹ Mas essa situação começava a mudar: crescia no país e no estado o movimento de renovação educacional e, com ele, a aposta numa sociedade nova, redefinida em seus princípios e em suas práticas, e largamente baseada na ciência (Carvalho, M., 2000a). Exemplo disso

30 Nesse período, Sud Mennucci já presidia o Centro do Professorado Paulista (CPP), entidade criada em 1930, cujo propósito era assegurar a representatividade dos educadores perante os diversos poderes do estado. O educador permaneceu no cargo de 1931 a 1948, acumulando, por vezes, essa função à de diretor do ensino paulista (Informações disponíveis em: <<http://www.cpp.org.br>>. Acesso em: 30 ago. 2011.). Sobre a trajetória de Sud Mennucci, ver Monarcha (2007).

31 Entre os anos de 1930 e 1935, passariam pela Direção Geral do Ensino, Lourenço Filho (27 de outubro de 1930 a 23 de novembro de 1931), Sud Mennucci (24 de novembro de 1931 a 24 de maio de 1932), João Toledo (27 de maio a 3 de outubro de 1932), Fernando de Azevedo (11 de janeiro a 27 de julho de 1933), Sud Mennucci (5 a 24 de agosto de 1933), Francisco Azzi (24 de agosto de 1933 a 14 de agosto de 1934), Luis Motta Mercier (17 de setembro de 1934 a 26 de setembro de 1935) e Almeida Junior (26 de setembro a 10 de novembro de 1935) (São Paulo, [1936], [1937]).

foi a tentativa de elaboração do Código de Educação (Decreto n.5.884, de 21 de abril), aprovado em 1933, na administração de Fernando de Azevedo,³² durante governo do general Valdomiro Castilho de Lima, com o qual o aparelho escolar paulista ganhou contornos mais uniformes, embora não tenha sido executado na sua integralidade.

A elaboração do Código de Educação contou com a participação de diversos educadores que, durante três meses de estudos e debates, coordenaram as comissões temáticas, entre os quais se destacam: A. Almeida Junior, Roldão Lopes de Barros, João de Toledo, Luiz Damasco Pena, Noemy Silveira e Sampaio Dória (Mate, 2002). O objetivo era reorganizar em novas bases, concepções e planos a educação pública no estado e, dessa maneira, adequar o aparelho escolar às novas exigências sociais e econômicas que ora se apresentavam.

A nova legislação paulista orientou-se com base nos princípios da Escola Nova, institucionalizados na reforma realizada por Lourenço Filho (Souza, R. F., 2006a). Com 992 artigos, o documento trata desde a educação em geral até os graus e ramos da competência estadual, dispondo ainda sobre os recursos para o financiamento do ensino. Ancorada em novas bases filosóficas e em princípios democráticos, a escola primária foi concebida por um espírito acentuadamente brasileiro, devendo, sobretudo, “servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que se deve integrar” (São Paulo, 1933b, art.225a).

As escolas públicas primárias foram ordenadas em quatro categorias: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais (ibidem, art.248). Ao contrário das reformas empreendidas nos anos 1920, que classificavam as escolas isoladas quanto à sua localização – urbanas ou rurais –, no Código de Educação foram denominadas apenas como escolas isoladas, embora pudessem ser identificadas, conforme indica o artigo 259, como “escolas isoladas rurais”. Para o provimento de escolas na zona rural, seria dada prefe-

32 Fernando de Azevedo permaneceu no cargo como diretor-geral de 11 de janeiro a 27 de julho de 1933. Segundo ele, a importância do Código de Educação provinha do seu espírito pedagógico, social e francamente renovador (São Paulo, [1936]).

rência àquelas em que a municipalidade ou os particulares interessados tomassem para si o encargo da instalação, comprometendo-se a: doar ao Estado terreno e prédio nas condições especificadas no artigo 256; abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessível aos alunos e a liguem ao centro urbano mais próximo; e organizar e custear um serviço de transporte escolar (ibidem, art.257). Não há referência nesse documento quanto às escolas reunidas.³³

No que diz respeito à organização e funcionamento das escolas isoladas rurais, as mudanças atingiram principalmente a duração do curso e do período escolar. O curso aumentou de dois para três anos, e o período escolar passou a ter início às 11h, mudando de três para quatro horas, com trinta minutos de recreio (São Paulo, 1933b, art.258 e 260). Deveriam frequentar a escola todas as crianças de 8 a 14 anos. A ampliação da faixa etária representava um avanço significativo em relação ao acesso das crianças à educação. Nas reformas anteriores, a obrigatoriedade não atingia todo esse grupo etário: a frequência era obrigatória para algumas idades e facultativa a outras.³⁴

A fim de estimular o aumento nas matrículas e frequência escolar, aos professores da zona rural foi oferecido um sistema de gratificações: caso atingissem um total de duzentos dias letivos, com a frequência média anual de, no mínimo, 25 alunos e obtivessem a promoção de pelo menos 75% deles, no salário de janeiro os professores receberiam um bônus de 600 mil-réis (ibidem, art.266). Esses dados eram repassados pelo inspetor escolar ao delegado regional, que, após verificar o preenchimento dos requisitos, providenciaria o averbamento da gratificação.

Quanto ao programa para as escolas isoladas rurais, o ensino deveria ser “[...] essencialmente prático e encaminhado no sentido de

33 Para Luis Motta Mercier, que esteve à frente da direção geral do ensino paulista em 1934 e 1935, as escolas reunidas não representavam nenhuma vantagem para o ensino e acarretavam para o estado despesas inúteis. É bastante provável que essa justificativa também tenha sido utilizada na elaboração do Código de Educação, o que explicaria a supressão dessa categoria de escola. Em 1934, restavam 48 escolas reunidas.

34 Os pais, tutores ou responsáveis ficavam obrigados a prover a inscrição e a frequência das crianças, bem como os patrões que tivessem menores em idade escolar deveriam permitir a frequência regular as aulas (São Paulo, 1933b).

fixar o indivíduo no meio em que vive”, sendo “adaptado às necessidades e conveniências locais” (ibidem, art.259). As matérias permaneceram as mesmas em vigor nas reformas anteriores: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Educação Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica (ibidem, art.237).

Tomando como referência as orientações metodológicas da Escola Nova e/ou Escola Ativa, a execução do programa previa um ensino com ênfase na observação e na experimentação, com métodos diversificados e modernos. Com relação aos programas de ensino adotados em São Paulo, Rosa Souza (2008, p.50) identificou que “o rol de matérias estabelecido no início da República prevaleceu praticamente o mesmo até o final da década de 60 do século XX”.

Outra prescrição importante referia-se à granja escolar. O Código de Educação determinava: “[...] Constará a granja escolar de uma área cultivável de pelo menos 3 hectares, tendo um edifício com salas de aula, e os aposentos necessários á residência do professor” (São Paulo, 1933b, art.256).

Para auxiliar o trabalho na granja escolar, a legislação previa as *missões técnicas e culturais*, “[...] criadas, na medida das possibilidades econômicas” e que visitariam “periodicamente cada uma das escolas rurais, para estimular e orientar a atividade do professor” (ibidem, art.263). O objetivo das missões era prestar assistência técnica aos professores e subsidiá-los com materiais de estudo e de trabalho, o que incluía desde biblioteca, aparelhos de projeção e radiotelegrafia até instrumentos agrícolas, mudas e sementes. No estado de São Paulo, as missões foram inspiradas nas missões técnicas e culturais do México, iniciadas em 1922.³⁵

35 Em agosto de 1921, o Departamento de Educação e Cultura Indígena do México, sob o comando de José Vasconcelos, fez seguir para o interior os primeiros agentes do movimento de educação rural. Com o título de professores “missionários”, esses agentes partiam em missão cultural para atuar nas comunidades de população indígena. Em cada localidade, deveriam permanecer de três a quatro semanas, a fim de orientar os futuros professores e instalar escolas – as *casas del pueblo*, como eram chamadas – onde e como pudessem. Sobre a educação rural no México, ver estudo de Lourenço Filho (1952). Na Espanha, por exemplo, as missões foram idealizadas

Na granja escolar seriam realizados os trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros à escola. A pedido do professor, o delegado regional poderia autorizar o período suplementar de uma ou duas horas, para trabalhos práticos. A legislação previa, até mesmo, a substituição gradual das escolas isoladas rurais por granjas escolares. Entretanto, esse objetivo atingiu pequena parte das escolas isoladas rurais: é provável que os escassos recursos financeiros do estado, aliados à falta de recursos humanos e materiais, tenham inviabilizado o projeto de substituição.

Conforme identificou Denise Silva (2004), uma das poucas escolas no estado paulista que adotou o modelo das granjas escolares foi a Escola Rural do Sítio da Saudade, localizada em Cotia, na propriedade agrícola do professor Raul Briquet. À época, essa escola era tida como uma iniciativa experimental, porém sua manutenção era dispendiosa, o que exigia, por sua vez, a colaboração dos particulares e do governo. Descrita por Maria Aparecida Pereira como uma escola rodeada de amplas áreas para atividades agrícolas de natureza educativa, tais como plantações de alho, hortas de subsistência, estudo e tratamento de abelhas, tudo isso acompanhava, segundo a autora, “[...] o ensino comum: da escrita, leitura e cálculo. Tudo à base do método ativo” (Pereira, 2011, p.89).

Em 1936, a Escola Rural do Sítio da Saudade foi considerada *mista rural de caráter experimental*. O plano, segundo Pereira (2011), era ambicioso: casa para a escola e para a professora, com água encanada. Nele também constava a instalação de aparelho receptor de rádio para a escola e para a comunidade do bairro.

Essas iniciativas de caráter renovador esbarravam, no entendimento de Sud Mennucci (1935, p.69), num problema: “[...] a impossibilidade de ultrapassar a escola pública o seu próprio âmbito e de realizar os trabalhos agrícolas como elles acontecem na vida”.

por Manoel Bartolomé Cossio nos anos 1930, a que denominou de “*missiones pedagógicas*”. Fundadas no princípio de justiça social, as *missiones*, além de beneficiar os professores e as escolas rurais, deveriam incrementar a cultura geral, animar a vida escolar e educar o cidadão, principalmente o das localidades onde o nível de civilização era baixo (Orlandí, 1945).

Na óptica dele, a escola primária rural possuía uma orientação moderna, porém com atividades diretamente relacionadas ao que se sucedia na sociedade, e que não representava as necessidades da vida rural. Para Monarcha (2007, p.22), a posição assumida por Sud Mennucci revelava uma reação indireta ao ideário da Escola Nova, “ora enaltecia os avanços originados do progresso industrial [...] ora condenava a ‘tendência urbanista’, responsabilizando-a pelo esvaziamento do campo”.

Mas essa tendência urbanista, alvo da crítica de Mennucci, não foi suficiente para colocar todas as crianças da zona rural na escola. A limitação dos recursos financeiros não só resultou na criação de número insuficiente de escolas isoladas rurais, como ainda limitou iniciativas inovadoras no âmbito pedagógico. Aliás, a falta ou inexistência de escolas foi um problema enfrentado durante boa parte do século XX e desafiou o preceito da obrigatoriedade escolar e os ideais de democratização da educação no estado de São Paulo (Souza, R. F., 2006a).

Tomando como base o recenseamento de 1934 apresentado por Francisco Jarussi, chefe do Serviço de Estatística e Publicidade, é possível compreender o problema enfrentado por São Paulo na expansão do ensino primário, especialmente na zona rural. Nesse recenseamento, foram identificadas 388.360 crianças nas áreas urbanas e 722.130 na zona rural – distribuídas, em 1935, em 3.233 escolas isoladas (Jarussi, [1936]). Se, conforme o previsto nos regulamentos de ensino, cada escola isolada rural deveria atender de trinta a quarenta alunos, pode-se inferir que as unidades escolares abrigavam, naquele momento, no máximo 129.320 alunos: o que significa dizer que, pelo menos, 592.810 crianças permaneceram fora da escola.

Outro problema relacionava-se à sobrevivência das escolas isoladas rurais, visto que só seriam mantidas se houvesse número de matrículas superior a trinta alunos e frequência superior a 24: “para instalação de escola isolada, é indispensável a existência de pelo menos quarenta crianças em condições de matrícula, dentro de uma área de dois quilômetros de raio” (São Paulo, 1933b, art.253). Essa orientação decorria do fato de algumas regiões do estado sequer pos-

suírem o número suficiente de matrículas. Nesses casos, caberia ao diretor-geral avaliar as vantagens e possibilidades de instalação e permanência do professor.

Nesse sentido, o Código de Educação previa a criação de um Serviço de Prédios e Instalações Escolares com o objetivo de pagar a nova política das construções escolares, além de ampliar em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações próprias com condições higiênico-pedagógicas condizentes (*ibidem*, art.32).

No entendimento dos legisladores, as boas condições do prédio escolar possibilitariam torná-lo um centro de saúde e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização. O Serviço de Prédios e Instalações Escolares teria como responsabilidade organizar o cadastro dos imóveis escolares, fornecer plantas para a construção de escolas e emitir pareceres sobre as construções, reformas ou adaptações de prédios escolares, públicos ou particulares.

Com a saída de Fernando de Azevedo, em 27 de julho de 1933, Sud Mennucci retornaria à Direção Geral do Ensino durante a breve interventoria do general Manuel de Cerqueira Daltro Filho, permanecendo no cargo por exatamente 19 dias (5 a 24 de agosto). Nesse curto espaço de tempo, elaborou o Decreto n.6.047, de 19 de agosto,³⁶ com o qual buscou criar condições próprias de ensino para a zona rural – além de instalar a Escola Normal Rural de Piracicaba, transformou em rural o Grupo Escolar de Butantan, na cidade de São Paulo, e o grupo escolar Arnaldo Barreto, de Tremembé.³⁷ O

36 Esse mesmo decreto instituiu em todos os grupos escolares do estado o “Clube Agrícola Escolar” (São Paulo, 1933c, art.15).

37 Segundo apurou Pereira (2011, p.76-7), em 1933 existiam em São Paulo os seguintes grupos escolares rurais: “1) o de Butantã (19/8/1933 e depois reformulado em 2/7/1935); 2) o da fazenda Dumont, em Ribeirão Preto, criado também em 1935; 3) o de Batatais, em Ribeirão Preto (19/11/1931?); 4) o de Dois Córregos, em Piracicaba (maio de 1935); 5) o de Carapiranga, em Iguape (1º/12/1936); 6) o do Núcleo Colonial Barão de Antonina, em Itaporanga (27/4/1937)”. Essas escolas rurais, além da instrução primária, deveriam desenvolver “o pendor e dar aptidão para as atividades agrícolas e pastoris” (Decreto n.7.268, de 2 de julho de 1935, art. 1º). Seriam escolhidos o diretor e o professor normalista que tivessem revelado conhecimentos especiais do ensino rural (*ibidem*, art.2º).

decreto, entretanto, não foi promulgado integralmente – o secretário de Educação e Saúde Pública alegou falta de verbas e mais uma vez, como registra Monarcha (2007), a reforma do ensino rural passava ao largo. A lei de instalação do Grupo Escolar de Butantan, por exemplo, só seria regulamentada dois anos mais tarde, em julho de 1935, pelo Decreto n.7.268 (São Paulo, 1938c), embora sua inauguração tenha ocorrido em 3 março em 1932.³⁸

Com efeito, foi na administração de Almeida Junior, entre os anos de 1935 e 1937, no governo de Armando Salles de Oliveira, que a execução do Código de Educação atingiu maior visibilidade, sobretudo em relação às escolas primárias rurais (escolas isoladas e grupos escolares rurais). As ações desencadeadas nesse período tinham por fim dar maior organização e racionalidade ao trabalho nessas escolas. Entre as inúmeras iniciativas, uma em especial chamou a atenção: a criação dos cursos de especialização de professores “destinados á roça”, com a duração de três meses letivos (Educação Rural, 1936).³⁹

Esses cursos seriam desenvolvidos nas escolas normais rurais com os seguintes tópicos: “Hygiene rural”; “Problemas geraes do meio rural e da respectiva escola”; “O ensino commum, na escola rural”; “Actividades agrícolas”. O curso foi oferecido em duas escolas normais do estado: na Escola Normal Livre de Santa Rita do Passa Quatro, com grande solenidade e aula inaugural proferida pelo professor Nelson de Azevedo; e na Escola Oficial de São Carlos, dirigida por Sebastião Rocha, com aula inaugural proferida por Almeida Junior (ibidem). Celebrados com pompas, os cursos atendiam às re-

38 A antiga Escola Rural do Butantan é conhecida hoje como Escola Estadual Alberto Torres. Localizada na região oeste de São Paulo, ao lado do Instituto Butantã e da Universidade de São Paulo. Sua inauguração, em 3 de março de 1932, se deu pelo então diretor de ensino Sud Mennucci (Disponível em: <<http://redealbertotorres.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2012).

39 A *Revista de Educação*, órgão da Diretoria de Ensino paulista, teve seu primeiro número publicado em 1933. Anteriormente, era denominada somente *Educação*. Foi com a entrada de Fernando de Azevedo na Direção Geral do Departamento de Educação, em 1933, que a mudança do nome se efetivou, assim permanecendo nas administrações posteriores até ano de 1961, com algumas interrupções (Mate, 2002).

comendações da 5ª Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em 13 de julho de 1936, em Genebra (Ávila, 2011a).

Nessa conferência, uma das recomendações tratou especificamente da organização do ensino rural e da importância de se assegurar o mesmo nível de instrução, tanto nas escolas “rurales” como nas urbanas – e de se tirar, do meio em que viviam os alunos, os centros de interesse. Não obstante, recomendava “que a escola rural, ao contrário sem pretender dar um ensino propriamente agrícola, pôde e deve pôr as crianças dos campos em condições de compreender a importância e a dignidade social e intelectual da vida rural, [...]” e “dar-lhes os conhecimentos científicos básicos a que o exercício inteligente das profissões rurales hoje supõe” (Educação Rural, 1936, p.103).

As recomendações buscavam solucionar dois problemas centrais: o êxodo rural e o despovoamento do campo. No entendimento dos conferencistas, era preciso oferecer as condições da civilização moderna, do progresso da técnica agrícola e, ao mesmo tempo, organizar no campo uma vida mais confortável e mais fácil. Sem embargo, os problemas mencionados atingiam diretamente São Paulo, que viu sua população crescer e migrar de forma acelerada para os centros urbanos. Somente na capital do estado, entre 1920 e 1940, a população mais que dobrou. Segundo Love (1982), a ampliação de empregos no setor industrial e os programas de saúde derivados do desenvolvimento do estado foram fortes atrativos para a população rural, que viu na cidade a possibilidade de melhorar suas condições de vida.

É, portanto, nesse cenário de uma sociedade cujo *modus operandi* passa a ter o predomínio do urbano sobre o rural que surge com maior vigor no estado a necessidade de se criar uma escola moderna e atraente, com capacidade de estimular a permanência da população na zona rural. Exemplo disso pode ser observado no modo de organização e funcionamento do Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont, na cidade de Ribeirão Preto (Educação Rural, 1936), que traduzia em grande medida as aspirações escolanovistas – uma escola de ensino comum, articulada com as atividades típicas da zona rural.

O grupo estava alojado em casa própria, fornecida pela Companhia Agrícola Fazenda Dumont, que dispunha de terreno para

as atividades de criação e de cultura. Dirigido pelo professor Nestor Gomes de Araújo, com experiência de mais de 14 anos com o magistério primário na roça, o grupo escolar contava setenta meninos e 72 meninas, divididos em turmas do primeiro ao quarto ano. Nessa escola, além do ensino comum do programa primário, havia, de acordo com Almeida Junior, uma satisfatória organização de atividades agrícolas – desde horta, plantações de abacaxi, amendoim, mandioca até atividades de apicultura e de avicultura, entre outras (Educação Rural, 1936).

A defesa de um sistema escolar único foi reiterada no Anuário de Ensino de 1936-1937. Encaminhado por Almeida Junior ao secretário da Saúde e Educação Pública, Candido de Moura Campos. O documento apresentava um balanço das atividades. Inicialmente, o reformador destacava o ano de 1936 como um “dos mais fructuosos á educação popular”, referindo-se especialmente à expansão do “aparelho escolar” paulista. Em seguida, enfatizava o caráter democrático da escola primária:

A mesma condição democrática em que vivemos, e que procuramos fortalecer, obriga-nos a manter, para a população em geral, um sistema escolar único, nos termos da Constituição Federal. Continúa a ser a nossa escola primária, tanto urbano como rural, democraticamente, humanamente, a ‘escola commum’, destinada a dar indistintamente a todas as crianças de oito a quatorze annos – filhos de fazendeiros, filhos de administrador, filhos de colonos, ricos e pobres – dando-lhes a todos, igualmente, o mínimo de educação ‘commum’ indispensável á vida social. (São Paulo, [1937], p.6).

Em 1937, ao deixar o cargo, Almeida Junior contabilizaria um total de 471 escolas isoladas urbanas e 3.356 escolas isoladas rurais – 1.138 a mais que a estatística de 1930. A matrícula na zona rural sofreu um acréscimo importante: passava de 90.137 para 101.624 alunos entre 8 e 11 anos. Mesmo assim, permaneciam fora da escola mais de 500.00 (aproximadamente 70%). Os grupos escolares, que eram somente 309 em 1930, passaram para 591 em 1935, e para 617 em 1936 (São Paulo, [1937]).

Sobre a falta de recursos orçamentários para criação e instalação de escolas rurais, Almeida Junior dizia:

Não nos esqueçamos de que mais da metade dos habitantes do Estado vivem na zona rural, e de que são elles os verdadeiros productores da nossa riqueza. Em outras épocas, e para fins bem menos que os da educação primaria, o Estado tem conseguido verbas avultadas como essas (ibidem, p.7).

Fato é que o estado paulista encerrou a década de 1930 sem ter encontrado uma solução eficaz para o ensino primário rural, no tocante ao número de escolas, formação de professores ou métodos de ensino. Além disso, a ideia de uma escola comum – princípio caro a Almeida Junior e aos demais escolanovistas – sofreria modificações durante o Estado Novo, quando passou a vigorar na legislação paulista dois modelos de educação primária: um com ênfase no ensino comum e outro com ênfase na vocação agrícola centrado nas escolas rurais, como será visto no capítulo seguinte.

Reforma Trindade (1935): Santa Catarina em sintonia com o movimento nacional

Desde o final dos anos 1920, é possível perceber a intenção de Santa Catarina em sintonizar os programas locais com os desenvolvidos e propostos pelo movimento escolanovista. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a reforma integral da educação nacional, substituindo o conceito estático do ensino por outro dinâmico, tornando a escola um espaço de observação, pesquisa e experiência para o desenvolvimento integral da personalidade dos educandos. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação formam os princípios da escola unificada defendidos nesse documento – uma escola para todos. Defende, igualmente, a democracia e a autonomia da função educacional, desatrelada das inconstâncias políticas (Xavier, 2002).

Em 1933, o interventor federal no estado, Aristiliano Ramos, determinou a reorganização do ensino catarinense, tendo em vista a aplicação

dos novos métodos de ensino nos institutos de formação de professores. A ideia era oferecer uma formação mais sólida aos futuros mestres, por meio de estudos com bases científicas e técnicas. Além disso, na visão do interventor, o regime de férias escolares para as escolas das zonas rurais não correspondia à necessidade da população. Ramos defendia que as férias escolares deveriam, tanto quanto possível, adaptar-se aos hábitos e às necessidades locais. Para tanto, decretou que o ano letivo das escolas públicas, incluindo as escolas isoladas municipais, começaria em 16 de fevereiro e se encerraria em 15 de dezembro, havendo um só período de férias que iria de 16 de dezembro a 15 de fevereiro, sem interrupção ao longo do ano (Santa Catarina, 1934).

Embora se identifique no decreto a possibilidade de adaptação do calendário às características locais, percebe-se, em contrapartida, a definição de um calendário único. A construção e organização do período letivo, com datas para início e fim das aulas, assim como as férias escolares, foram, na análise de Rita Gallego (2003, p.44), “[...] produto de amplos debates, discordâncias e interesses [...]. Não é de conhecimento de todos que, até o fim do século XIX e início do século XX, as escolas primárias contavam com calendários tal como se reconhece hoje”. A autora destaca, ainda, que o tempo passou a constituir um dos componentes fortes da estrutura escolar quando o estado assumiu a educação do povo.

Em 1935, em harmonia com o momento histórico, ocorrem alterações na filosofia e na política educacional do estado catarinense, resultando em uma nova reforma de ensino. Conhecida como Reforma Trindade (Decreto n.713, de 5 de janeiro), seu mentor intelectual foi o professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, educador de expressão política que fora indicado pelo governador Nereu Ramos⁴⁰ para realizar a reforma do en-

40 Nereu Ramos foi eleito governador em 1935, assim permanecendo até 1937, quando foi nomeado interventor federal no estado, cargo que ocupou até novembro de 1945. A medida política que mais notabilizou sua administração em Santa Catarina foi a nacionalização do ensino. A atitude provocou profundos conflitos com as populações de origens estrangeiras, principalmente alemãs e italianas, simpatizantes, na época, do nazismo, integralismo e fascismo. Também proibiu a adoção de nomes estrangeiros

sino catarinense. Compunham a equipe do reformador: o professor Elpídio Barbosa, subdiretor técnico, e o professor João dos Santos Areão, inspetor federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino.

A nova reforma de ensino catarinense foi inspirada nos princípios da Escola Nova, anunciados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essas mudanças ocorreram, segundo o governador Nereu Ramos, em decorrência das orientações traçadas pelo 4º Congresso de Educação, realizado em Fortaleza em 1934, mas também sofreu, no exame de Fiori (1991), forte influência do sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo.

Entre as principais mudanças introduzidas com a nova legislação, destacam-se o aperfeiçoamento dos professores, a nova organização do Instituto de Educação e a transformação da Diretoria de Instrução Pública em Departamento de Educação, alteração também efetuada em São Paulo, em 1930. A Reforma Trindade incidiu basicamente sobre as escolas normais, transformadas em institutos de educação. Conforme o decreto de 1935, os institutos de educação abrangeram: “Jardim de Infância; Grupo Escolar; Escola Isolada (tipo rural), Escola Normal Primária; Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior vocacional” (Santa Catarina, 1935, art.15). As escolas normais primárias, com um curso de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas rurais (antigas escolas complementares).

Por essa reforma foram colocados em prática os métodos da escola ativa, com aulas experimentais aos magistrandos da Escola Normal Catarinense. O método intuitivo, até então indicado como método a ser adotado pelas escolas e colocado em prática pelos professores, precisava ser superado e substituído pelo método da escola ativa. O que passou a exigir, como diz Daniel (2009), uma mudança significativa na estrutura da formação dos professores.

No que se relaciona à educação primária rural, ao contrário da legislação paulista que reorganizou as bases dessa categoria de ensino em 1933, no estado catarinense permaneceram as prescrições vigen-

tes desde a reforma de Orestes Guimarães, que, diga-se de passagem, apesar do formalismo e da rigidez, oferecia uma boa orientação em relação aos aspectos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino. Contudo, as escolas isoladas localizadas na zona rural receberam pouca atenção na reforma de 1935 (Ávila, 2008).

Para Cabral Filho (2004), isso ocorreu por causa do caráter essencialmente prático do ensino nas escolas isoladas localizadas na zona rural, orientado para fixar o indivíduo ao meio em que vivia e, ainda, segundo ele, por não representarem o ideal da escola pública, tendo em vista a precariedade de suas instalações e da formação de seus professores. De toda maneira, se com a nova legislação educacional as escolas isoladas não sofreram modificações, de outra parte não deixaram de ser alvo das preocupações dos inspetores escolares.

Em reunião que contou com cerca de vinte inspetores, de 15 a 20 de fevereiro de 1936, vários assuntos foram tratados, entre eles os horários de aula, que deveriam atender às necessidades locais de cada escola isolada, ficando o Departamento de Educação responsável em fornecer um modelo de horário, que poderia sofrer as alterações requeridas dependendo da situação. Ficavam os inspetores autorizados a fixar a hora de início das aulas em sua circunscrição, devendo, para isso, observar rigorosamente os interesses locais, hábitos e costumes da população (Santa Catarina, 1943).

Segundo Moreira (1954), a visita dos inspetores era um expediente raro. Via de regra, as escolas isoladas não recebiam mais de uma ou duas visitas por ano. A escassez das visitas justificava-se, segundo ele, em virtude das distâncias geográficas: algumas escolas exigiam verdadeiro trabalho de pesquisa para serem encontradas. Mencionava que o professor de escola isolada ficava entregue a si mesmo – se interessado e capaz, a escola era boa; se não, era apenas uma unidade com função apreciável.

Como observou Moreira (1954), embora a legislação educacional desse período estivesse assentada em uma filosofia de caráter renovador, na prática o ensino catarinense continuava intelectualista, e a escola preocupada em transmitir conhecimentos tornando-se sobretudo de instrução e pouco educativa. Na avaliação do autor, tal-

vez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais brasileiras, tenha sido o da invariabilidade no tempo e da estagnação.

As escolas isoladas, por diferentes motivos – como a distância dos centros urbanos, as precárias condições das instalações e da formação dos professores e os poucos recursos financeiros –, foram levadas a ter um caráter eminentemente prático, sem oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar os conhecimentos a partir do que estava sendo introduzido em termos de renovação educacional. O caráter prático relacionava-se aos domínios das técnicas intelectuais elementares – ler, escrever e contar – e não ao proposto pelos escolanovistas, relacionado ao manuseio, à observação e à experimentação com vistas à construção do conhecimento (Ávila, 2008).

Por outro lado, apesar do “atraso” dessas escolas e da pouca atenção a elas conferidas pelas autoridades estaduais catarinenses, cumpriram com o requisito básico de ensinar meninos e meninas da zona rural a ler, escrever e contar (ibidem). Acrescente-se ainda que essas escolas não desapareceram como queriam alguns governantes, antes ao contrário. Tal afirmação encontra respaldo nos números relativos à criação de escolas isoladas na década de 1930.

De acordo com os dados oficiais, Santa Catarina continuou seu empreendimento na expansão do ensino primário rural. A procura por matrículas foi uma realidade à medida que a população crescia. Em 1935, por exemplo, o aumento populacional foi de 32%, passando a 986.855 habitantes (Brasil, 1936). Ao contrário do estado de São Paulo, que conviveu com o fenômeno do êxodo rural, em Santa Catarina a maior parte da população permaneceu no interior. O aumento nas matrículas era uma demonstração de que mais famílias da zona rural catarinense buscavam acesso à escola.

Sobre as unidades escolares em São Paulo e Santa Catarina durante os anos 1930, um dado contribuiu muito para a falta de vagas no ensino primário de forma geral: a insuficiência de prédios públicos. Em São Paulo, estavam assim distribuídos:

Tabela 6 – Distribuição dos prédios escolares no estado de São Paulo (1935)

Ano	Estaduais	Particulares gratuitos	Particulares alugados	Municipais gratuitos e/ou alugados	União gratuitos	Total
1935	329	2.144	1.228	196	28	3.925*

* Destaca-se uma pequena divergência na soma das unidades: o total corresponde a 3.925 e não 3.865, como o apresentado no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936. Mesmo assim, essa diferença não afeta a análise dos dados, visto as evidências em relação ao baixo número de prédios escolares estaduais.

Fonte: São Paulo ([1936], p.66).

Em Santa Catarina, o número de escolas instaladas em prédios públicos superava o do estado paulista, porém permanecia insuficiente:

Tabela 7 – Distribuição dos prédios escolares em Santa Catarina (1935)

Ano	Escolas isoladas estaduais	Escolas municipais	Escolas particulares fiscalizadas e subvencionadas	Grupos escolares	Escolas normais	Total
1935	818	564	610	49	41	2.082

Fonte: Santa Catarina (1936, p.7).

Em 1935, 108.811 crianças e jovens estavam matriculados em escolas isoladas estaduais, municipais, particulares fiscalizadas e subvencionadas, grupos escolares e escolas normais primárias, distribuídos por 2.082 unidades escolares no estado catarinense (Santa Catarina, 1936).

No ensino primário, apresentava-se a seguinte tabela:

Tabela 8 – Número de escolas estaduais isoladas, matrícula geral e frequência em Santa Catarina (1935)

Ano	Escolas isoladas estaduais	Matrícula geral	Frequência média	Diferença entre a matrícula geral e a frequência média
1935	818	45.621	33.957	11.664

Fonte: Santa Catarina (1936, p.7).

A diferença de 25,5% entre a matrícula geral e a efetiva apresentava um percentual superior à média nacional para o período (21,2%). Cabe salientar que a obrigatoriedade, embora já existente na legislação escolar catarinense, era considerada de difícil execução: “Encarregados da aplicação das penalidades previstas, os professores viam-se quase sempre incompatibilizados com as populações, o que acarretava sérios prejuízos à finalidade educacional” (Santa Catharina, 1930c, p.162).

Por esses dados, é possível concluir que seriam necessárias 1.140 escolas – isto é, 322 a mais – para atender à matrícula geral no ensino primário rural, levando-se em conta, como dito antes, que as escolas funcionavam com trinta a quarenta alunos. O “empenho patriótico” realizado pelo estado catarinense no atendimento da demanda escolar pôde ser percebido na mensagem enviada pelo governador Nereu Ramos à Assembleia Legislativa, em 16 de julho de 1936, quando apresentou os dados relativos ao ensino primário:

Calculada a população de 7 a 14 anos em 132 mil crianças, teremos a animadora percentagem de 82,4% de matrícula escolar, o que expressa nitidamente o empenho patriótico com que vimos procurando criar aquelas fortes correntes internas de sentimentos e de ideias, que ligam os nossos destinos e que, segundo Manuel Bomfim, têm por base a escola primária (Santa Catharina, 1936, p.7).

No exame de Teive (2008), essas ações colocavam o estado em sintonia com o movimento nacional de renovação educacional, cujo propósito – além da expansão, obrigatoriedade e gratuidade do ensino – era renovar as finalidades da educação e os modos de funcionamento das escolas, por meio de procedimentos cientificamente planejados. Porém, como observou Fiori (1991), a qualidade do sistema de educação pública de Santa Catarina estava muito aquém do preconizado pela Escola Nova, em que pese o desejo do estado de sintonizar-se com as concepções básicas avulzadas pelo governo federal.

Ocorre que o mesmo não pode ser dito no tocante à difusão do ensino primário rural. A ampliação no número de escolas isoladas estaduais e o aumento das taxas de matrículas eram a mais perfeita tradução da obra cívico-patriótica do governo na tarefa de escolarização da população catarinense.⁴¹

Tabela 9 – Número de escolas estaduais isoladas, matrícula geral e frequência (1936-7)

Ano	Escolas isoladas estaduais	Matrícula geral	Frequência	Diferença entre a matrícula geral e a frequência
1936	866	50.814	36.760	14.054
1937	971	56.108	40.795	15.313

Fonte: Santa Catarina (1938, p.7).

Ao final de 1936, as escolas isoladas estaduais no estado totalizavam 866 unidades, ou seja, 48 a mais em relação ao ano anterior.

41 Tal afirmação foi baseada nos dados estatísticos oficiais do estado. Nesse aspecto, como demonstra Alceu Ferraro, de 1920 a 1960 acelera-se a queda do analfabetismo no país e o grupo de unidades da Federação mais alfabetizadas, antes composto por Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, passou a compreender São Paulo e Santa Catarina. A explicação, segundo esse autor em relação ao estado catarinense, pode ser buscada “na imigração europeia desde meados do século XIX e, acima de tudo, na forma de incorporação desses imigrantes – a propriedade familiar” (Ferraro, 2009, p.136).

A matrícula sofreu um acréscimo de 5.193 alunos e a frequência subiu para 36.760. Contudo, a diferença entre a matrícula geral e a frequência (27,6%) foi superior ao ano de 1935, mantendo média superior à nacional.

Em 1937, havia 971 escolas isoladas estaduais – 105 unidades a mais que o ano anterior. Todavia, para cobrir a matrícula geral, seriam necessárias 1.402 unidades, permanecendo assim um déficit de 431 escolas. A insuficiência de escolas primárias na zona rural catarinense também foi identificada em âmbito nacional. Em Santa Catarina, a falta de escolas foi aparentemente solucionada com o desdobramento dos turnos em fins dos anos 1930, caso que se repetiria em São Paulo, com o desdobramento e, até mesmo, tresdobramento dos turnos.

Em suma, pode-se dizer que, entre 1935 e 1937, houve um acréscimo de 10.487 matrículas nas escolas isoladas estaduais catarinenses e 6.838 alunos a mais frequentando efetivamente a escola, com a criação de outras 153 unidades. Vale assinalar que a expansão do ensino primário rural catarinense no período em foco associa-se, num primeiro momento, ao movimento de renovação educacional difundido no país: de combate ao analfabetismo e inserção da população aos novos conhecimentos produzidos pela modernidade. Num segundo momento, já sob o regime autoritário, o estado seguiria rigidamente a política introduzida pelo Estado Novo (Ávila, 2010b).

Com a instalação desse novo regime, em 1937, a Reforma Trindade aos poucos foi perdendo seu espírito democrático. Em 1939, o interventor federal no estado, Nereu Ramos, baixou o Decreto-Lei n.301, de 24 de fevereiro, que reorganizou o ensino primário e normal catarinense, com o objetivo de atender às novas orientações políticas.

A partir do novo decreto, as escolas públicas primárias catarinenses passaram a compreender as seguintes categorias: curso complementar, grupos escolares, escolas isoladas, cursos noturnos. Onde não fosse possível a instalação de grupos escolares, por falta de prédio ou de número legal de alunos, seriam instaladas escolas isoladas. Essas escolas poderiam ser masculinas, femininas ou mis-

tas. Quando masculinas, seriam, sempre que possível, regidas por professores; as femininas e mistas, por professoras ou professores.

Quanto à localização de escolas isoladas, era necessária a existência, em um raio de três quilômetros, de pelo menos quarenta crianças em idade escolar, das quais vinte, no mínimo, em idade obrigatória. Não poderiam ser mantidas escolas com matrícula inferior a 25 alunos, dos quais quinze, no mínimo, em idade obrigatória. Também não poderia ser mantida mais de uma escola isolada em uma localidade, se o número de alunos em idade obrigatória não atingisse a média de, pelo menos 25, para cada uma delas. E quando existisse conveniência para o ensino, poderia ser desdobrada a escola que matriculasse acima de 45 alunos. As classes da escola desdobrada seriam designadas pelas letras A e B, e cada uma delas considerada unidade escolar (Santa Catarina, 1940). Estudos recentes chamam a atenção para os artifícios utilizados por professores para burlar certos dispositivos de controle, alterando dados para preservar os postos de trabalho ou até mesmo para ganhar gratificações.

Em consonância com o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933), em solo catarinense as escolas isoladas nas zonas rurais seriam criadas, de preferência, onde a municipalidade ou particulares favorecessem a sua instalação, comprometendo-se a: fornecer prédio conveniente ao seu funcionamento; doar ao estado terreno próprio para construção de uma granja escolar; abrir e conservar estradas que facilitassem o acesso à escola e ao centro urbano mais próximo. Não obstante, existia a preocupação com a estabilidade do professor e a melhoria das condições materiais de conforto.

Apesar do formalismo legal, o estado catarinense mantinha seu programa de acordo com os princípios da Escola Nova, mas a incompreensão em relação aos métodos era um problema a ser superado. Na avaliação de João Moreira (1954), os professores não estavam preparados para a execução dos novos métodos de ensino. Para Ticiane Bombassaro (2009), a questão era mais complexa, até porque os sentidos que os educadores do Departamento de Educação atribuíram aos conceitos que foram apropriados do Movimento da Escola

Nova no Brasil ignoravam a dimensão filosófica da pedagogia nova. Isso se deveu, segundo essa autora, a uma forma de apropriação pontual daquilo que se discutia nacionalmente e, por isso, a introdução de modelos estritamente didáticos.⁴²

No concernente ao programa, exames, notas mensais, classificação de alunos e promoções, observou-se, nessas escolas, o mesmo critério adotado para os grupos escolares. Mesmo assim, o desenvolvimento do programa de ensino nas zonas rurais conservou a insígnia de ser essencialmente prático e orientado para fixar o indivíduo no meio em que vivia e adaptado às necessidades e conveniências locais (Santa Catarina, 1942a).

No programa, com exceção do ensino de Agricultura, permaneceram as mesmas matérias da reforma de 1928: Leitura, Linguagem, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto e Ginástica. Além disso, o ensino teria como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e daria a ele contínua oportunidade para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extraclasse.

Em relação ao período escolar e duração do curso nas escolas isoladas, ao contrário de São Paulo, cuja duração oscilou de dois a três anos entre 1920 e 1930, com um período de três horas diárias, em Santa Catarina, a duração manteve-se por três anos, com dia letivo de quatro horas. Nos grupos escolares catarinenses, a duração do curso primário manteve-se com quatro anos e o período escolar oscilou entre cinco e quatro horas diárias. O período letivo e das férias deveria ser regido de acordo com as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais, atendidos, quando possível, os períodos das fainas agrícolas.⁴³

42 Sobre a apropriação dos conceitos da Escola Nova por educadores e dirigentes catarinenses, ver Bombassaro e Silva (2011). Nesse trabalho, as autoras discutem a tentativa do estado de introduzir, especialmente na década de 1930, os modernos métodos pedagógicos a partir da inclusão dos estudos científicos na formação de professores. A ideia central era a de substituir a escola tradicional por uma "nova escola", moderna e renovada.

43 Trabalhos prolongados relativos ao plantio e à colheita de alimentos.

Ao mesmo tempo que os regulamentos de ensino, tanto em São Paulo como em Santa Catarina, anunciavam a observância das características locais para o estabelecimento dos dias letivos e período de férias, em contrapartida, definiam um calendário uniforme, que demarcou o ritmo do que seria experimentado na escola. A normatização e a fiscalização acerca do cumprimento de dias letivos, horário de início e término das atividades passaram a se constituir, dessa maneira, como elementos estruturantes da vida escolar. O calendário tornou-se um elemento ordenador do conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo do tempo. Fragmentadas pelos dias, semanas, meses e anos, indicavam a sequência dos acontecimentos no interior da escola.

Para Elias (1998), o calendário criou um *habitus* social que o indivíduo compartilhou com os outros e ao qual integrou a sua personalidade. São experiências e vivências temporais que atuaram no imaginário e na realidade vivida; a segmentação das atividades escolares repercutiria nos modos e condutas a serem adotados.⁴⁴ A escola primária, tanto no campo como na cidade, cumpriu nesse aspecto uma função essencial, qual seja: além dos conteúdos escolares, teve um conjunto de valores e condutas a disseminar e a internalizar tanto por professores como pelos alunos. Como veremos a seguir, nas décadas de 1930 e 1940 o ensino primário rural assumirá um papel estratégico na construção da nacionalidade e na modernização do país.

44 Importa registrar que Norbert Elias trata do calendário como um dos elementos normadores do tempo, construído a partir do processo de aprendizagem das sociedades. Não trata especificamente de tempo escolar.

3

ESCOLA RURAL NA ORDEM DO DIA DA POLÍTICA NACIONAL: REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS ESTADUAIS (1935-1945)

A um país como o Brasil, o que interessa, por enquanto, é o nível médio de cultura da grande massa de seus cidadãos. E a grande massa de seus cidadãos está no campo. Entretanto, não se pode tratar de ensinar simplesmente a ler e a escrever a nossa população rural. É preciso que o homem do campo aprenda a produzir melhor, trabalhar melhor, a viver melhor e a ser mais feliz. [...] a escola primária rural deve ter o cuidado de não se converter em pseudo “escola de agricultura”, nem perder seu caráter extensivo, nem ter como objetivo formar perfeitos agricultores. A escola rural, ao intensificar o ensino das questões que atingem a vida de relação com o homem, não deve descuidar de fazer atraentes e interessantes as questões da vida vegetativa, que é a base daquela.¹

1 Citação retirada da tese apresentada por Noêmia Saraiva de Matos Cruz, Diretora do Grupo Escolar Rural de Butantã, no 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, em Goiânia.

A construção do “homem novo”: formar, sanear, povoar, modernizar

Em 1937, com a instauração do Estado Novo,² “[...] a política educacional se transforma, pois, o novo regime de autoridade tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação” (Paiva, 1987, p.130). E, com ele, o nítido recrudescimento do movimento de renovação educacional. A escola rural foi vista, nesse momento, não somente como um local em que se deveria ensinar a ler e escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, mas como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica (Ávila, 2010a; Oliveira, 2008; Paiva, 1987).

Vale lembrar que o Estado Novo foi instaurado no Brasil ao mesmo tempo que uma série de transformações assolava a Europa, instalando governos autoritários e reforçando a tese de que a democracia liberal estava com os dias contados. Dentre os países, destacam-se: a Itália, na qual Mussolini implantou o fascismo (1922-1943); Portugal, onde Salazar se tornou primeiro-ministro em 1932 e inaugurou uma longa ditadura (1933-1952); e a Alemanha, em que Hitler foi feito chanceler em 1933 e tornou-se o chefe supremo do nazismo até 1945 (Adão, 2006; Cunha, 1981).

Na Espanha, por exemplo, após a guerra civil, durante os anos de 1939 a 1951, assistiu-se a um período de dura repressão contra todas as manifestações educativas republicanas, socialistas e de esquerda. Como explica Hernández Díaz (2008), ao mesmo tempo por razões de isolamento do exterior, de sobrevivência econômica e de construção ideológica e política do novo estado fascista, a Espanha ruraliza-se. A escola rural vai ocupar, durante esses anos, um lugar central e de relevo no novo modelo educativo do regime de Franco.

2 O regime do Estado Novo foi instalado em 10 de novembro de 1937, data em que o presidente Getúlio Vargas promulgou a quarta constituição da história brasileira. De cunho autoritário e centralista, a principal característica da Constituição de 1937 era a enorme concentração de poder nas mãos do chefe do Executivo (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

No Brasil, à frente do Ministério da Educação e Saúde, o ministro Gustavo Capanema Filho,³ que permaneceu no cargo de 26 de julho de 1934 até 30 de outubro de 1945, reforçou o nacionalismo defendido pelo novo regime – a formação do sentimento patriótico no ensino primário e o desenvolvimento da consciência patriótica no ensino secundário (Hilsdorf, 2003).

Para Maria Lucia Hilsdorf, o país vai desenvolver de 1937 a 1945 uma política educacional de molde autoritário e uniforme. Isso aparece claramente, segundo a autora, na fala de Gustavo Capanema, em 1937, quando ele, ministro da Educação, diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem para uma ação certa e construir a nação brasileira.⁴

A reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1937 (Lei n.378, de 13 de janeiro – quando passou a denominar-se tão somente Ministério da Educação e Saúde – foi notadamente o passo inicial na organização de um modelo de escolarização que objetivava a formação do homem cívico e devotado à nação (Ávila, 2008). Nessa mesma lei, o ministro Capanema criou o Instituto Nacional de Pedagogia (INP), cuja direção ficou a cargo de Lourenço Filho. O novo órgão teria como missão “[...] realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (Brasil, 1937, art.39).

Em 1938, Lourenço Filho alterou a denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Decreto-Lei n.580, de 30 de julho), dando origem à sigla Inep, pela qual a instituição é conhecida até hoje.⁵ Aliás, esse órgão teve um papel de destaque durante e nos

3 Sobre a atuação de Gustavo Capanema durante o governo de Getúlio Vargas, ver estudo de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

4 Como exemplo, Hilsdorf cita as Leis Orgânicas, editadas por meio de decretos-lei, pelo Ministério da Educação e Saúde, entre 1942 e 1946, que objetivava a qualificação da mão de obra e o controle das ações desenvolvidas no interior das escolas.

5 Lourenço Filho, membro do Conselho Nacional de Educação e assessor do então ministro Gustavo Capanema, teve papel fundamental na criação do Inep, concebido como fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. Durante a gestão de Lourenço Filho no Inep (6/8/1938 a 28/1/1946), foram realizados estudos da situação dos professores e dos programas do ensino secundário. Além disso, iniciou-se um levantamento da bibliografia nacional brasileira e de toda a legislação, constituindo-se a Biblioteca Pedagógica com um acervo inicial de 440 volumes consuegi-

anos subsequentes à instauração do regime do Estado Novo, particularmente com a elaboração do Plano de Desenvolvimento para o Ensino Primário, concluído em 1946.

Outra importante medida foi a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário, em 1938 (Decreto-Lei n. 868, de 18 de novembro). Entre as atribuições da CNEP, presidida inicialmente por Anísio Teixeira, caberia: organizar um plano nacional de combate ao analfabetismo, apoiado pelos governos federal, estadual e municipal, além da iniciativa privada; definir o papel do governo federal, estadual e municipal para a nacionalização do ensino primário; caracterizar o tipo de ensino a ser ministrado nas cidades e zonas rurais; e elaborar um programa nacional para o ensino primário.

Não obstante, a mesma lei que reorganizou o Ministério da Educação e Saúde instituiu, no mesmo ato, a 1ª Conferência Nacional de Educação – também conhecida como o 1º Congresso Nacional de Educação – e a 1ª Conferência Nacional de Saúde, ambas realizadas no Rio de Janeiro, em 1941.

[...] destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes á educação e á saude, realizadas em todo o Paiz, e a orienta-lo na execução dos serviços locais de educação e de saude, bem como na concessão do auxilio e da subvenção federaes.⁶

Convocada pelo Presidente Getúlio Vargas e marcada para o primeiro semestre, a Conferência Nacional de Educação foi transferida para o período de 3 a 8 de novembro daquele ano, sendo presidida pelo ministro Capanema. Dela, participaram representantes dos governos

dos por meio de doações. São desse período, também, o *Boletim Mensal do Inep*, criado em julho de 1940, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, fundada em julho de 1944. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/tour-70anos/-/asset_publisher/LZc8/content/manoel-bergstrom-lourenco-filho>. Acesso em: 26 dez. 2011.

6 A Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde seriam convocadas pelo presidente da República, com intervalos máximos de dois anos, nela tomando parte autoridades administrativas que representem o Ministério da Educação e Saúde e os governos dos estados, incluindo o Distrito Federal e o território do Acre (Brasil, 1941c).

dos estados, do Distrito Federal e do território do Acre, além de personalidades que compunham as mais altas esferas do governo federal.

Para o governo federal, que tinha urgência em tomar conhecimento das atividades relativas à educação e à saúde realizadas no território nacional, a conferência serviria para organizar, difundir e elevar a qualidade do ensino primário, normal e profissional, bem como possibilitaria formular as bases de um programa nacional de educação. Assim sendo, o Ministério da Educação e Saúde aplicou um extenso questionário aos responsáveis pela educação em cada estado, com o intuito de diagnosticar a real situação do ensino no país.

Em relação ao ensino primário, três questões se dirigiam à zona rural: primeiro, o governo queria saber se deveria haver “profunda diferenciação” no ensino desenvolvido nas escolas urbanas e rurais e, caso a resposta fosse afirmativa, em que deveria consistir principalmente essa diferenciação (questão n.30); segundo, se conviria a criação de internatos rurais para a educação integral primária com iniciação do ensino agrícola (questão n.31); e, por último, se, ao lado do ensino primário integral rural e urbano, conviria a multiplicação de simples postos de ensino apenas para alfabetização, como medida de emergência (questão n.33).

A intenção do governo era a de formular as bases de um programa nacional de educação, nas quais deveriam constar os objetivos da educação, a organização dos sistemas educativos regionais, bem como a estrutura e o processo de sua administração. Nesse quesito, contou com o auxílio do IBGE, a quem coube a tarefa de organizar um “elucidatário”, com estudos acerca da realidade educacional brasileira,⁷ entre os quais, as publicações de dois pró-

7 Trata-se de documento organizado pelo IBGE, a pedido do governo federal. Entre os estudos se destacam: “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, de Teixeira de Freitas, comunicação feita originalmente à Sociedade Brasileira de Estatística, em 1940; “Alguns aspectos da educação primária”, de Lourenço Filho, texto apresentado em primeira mão na conferência realizada na Academia Brasileira de Letras, em agosto de 1940; “Educação rural”, de Belisário Pena; e, por fim, “Estatística e despesas educacionais”, de Isaías Alves, que apresentou parte da obra “Estudos objetivos da educação”, publicado em 1936, na *Revista de Estatística*, ano 2, n.8 (Brasil, 1941b, v.1).

ceres do ensino público paulista, que se tornaram emblemas das lutas de representações em torno dos modelos educativos para o ensino primário rural.

De um lado, Sud Mennucci, considerado um dos vultos paradigmáticos pela defesa da escola rural e da ideologia ruralista (Monarcha, 2007), que escreveu “Guerra à zona rural”,⁸ no qual fazia duras críticas à tentativa de uniformização do ensino primário. Segundo ele, a escola primária rural autêntica deveria voltar-se inteiramente para as atividades agrícolas, isto é, deveria atender às características e necessidades locais. De outro lado, Almeida Junior e o seu “Os sete pecados capitais da escola rural”, com o qual acentuava o caráter democrático da escola comum e/ou escola única, tanto no campo como na cidade. Em consonância com o Plano de Reconstrução Educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) –, a escola comum ou única baseava-se na ideia de que, dentro do sistema escolar do Estado, não poderia haver distinção de classe por um privilégio econômico.

O Uruguai, por exemplo, vizinho do Brasil, adotou entre os anos 1930 e 1940 um programa de ensino específico para as escolas rurais. Esse programa fundamentava-se nos princípios da Escola Ativa ou Escola Nova e, ainda, no conceito de Escola Produtiva. Segundo Agustín Ferreiro, idealizador do Programa para Escuelas Rurales, a ideia central era a de que não se deveria estabelecer diferenças entre a educação das crianças da cidade e as do campo, “[...] pero al mismo tiempo la convicción de que en medios distintos hay que educar por intermedio de conocimientos distintos” (Ferreiro, 2010, p.15).

As discussões iniciadas na Conferência Nacional de Educação, no tocante à orientação do ensino primário na zona rural, tiveram prosseguimento no 8º Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela ABE, em 1942, em Goiânia. Amplamente divulgado pelos jornais da época, o congresso mobilizou diversos setores da sociedade: a ABE organizou numerosa caravana, da qual participaram

8 Texto apresentado originalmente em 1933, na conferência realizada no Salão Nobre da Escola de Belas Artes, a convite da Sociedade Amigos de Alberto Torres.

membros das comissões Patrocinadora Nacional e Executiva e da Secretaria Geral do Congresso, diretores e representantes de serviços educacionais de vários estados, relatores de teses, representantes de instituições culturais, educadores, técnicos, entre outros (Congresso de Educação, 1944).

Tal foi à mobilização em torno desse evento, que o presidente Getúlio Vargas cedeu transporte ferroviário gratuito para cem congressistas. A caravana partiu do Rio de Janeiro no dia 15 de junho, juntaram-se em São Paulo outros congressistas desse estado, chegando todos a Goiânia na noite do dia 18. Um dos presidentes da ABE, professor Venâncio Filho, por motivo de doença, não pôde viajar com o grupo.

A escolha de Goiânia para sediar o 8º Congresso Brasileiro de Educação não se deu por acaso. Inaugurada oficialmente em 5 de junho de 1942, o interventor federal de Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, orgulhava-se em dizer que a recém-criada capital estava “artisticamente urbanizada”, possuía água potável, rede elétrica e de esgotos, estação de rádio, boas casas de saúde, vários hotéis e moderna casa de diversões. Segundo o interventor, os transportes urbanos eram feitos em ônibus confortáveis e modernos.

Foram essas condições – isto é, uma capital moderna, situada no sertão brasileiro – que fizeram que o governo federal, juntamente com a ABE, escolhessem Goiânia para receber o evento, já que a cidade era o exemplo do desbravamento do sertão e da possibilidade de ocupação de todo o território nacional, propósito considerado por Getúlio Vargas e os ideólogos do Estado Novo como requisito básico para a construção da nacionalidade,⁹ o que tinha sua razão de ser, na medida em que mais de 70% da população permanecia alocada na zona rural.

9 No exame de Prado (1995, p.5): “Dois ‘eventos’ de destaque demonstram, no Estado Novo, a importância atribuída à interiorização e à conquista, pelo governo e por suas instituições, de territórios do interior brasileiro. O primeiro deles foi o movimento apelidado de ‘Marcha para o Oeste’. O outro foi a realização do 8º Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia”.

Tabela 10 – Distribuição da população média no Brasil (1937 e 1945)

Ano	População média geral	População média na zona rural	%	População média na zona urbana	%
1937	38.580.884	28.951.186	75,04	9.629.698	24,96
1945	45.742.524	32.495.596	71,04	13.246.928	28,96

Fonte: Freitas, M. A. T. de. 1946, p.263.

Com o tema geral “A educação primária fundamental” o 8º Congresso Brasileiro de Educação contou com duas personalidades importantes: Sud Mennucci e Almeida Junior, velhos conhecidos e figuras emblemáticas no cenário educacional paulista.

Mennucci assumiu a relatoria do tema especial n.3: “O professor primário nas zonas rurais, formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência” (Congresso de Educação, 1944). Como bem assinalado por Monarcha (2007, p.35), “[...] no decorrer da Era Getuliana, a autoridade de Sud Mennucci agigantou-se, ao conquistar as designações de ‘pai do ruralismo brasileiro’, ‘campeão do ruralismo nacional’ e ‘pontífice da ruralização do ensino’”. Assim como Sud, outros educadores consideravam fundamental um ensino que atendesse às características da zona rural (Demartini, 1979; Mendonça, 1997).

Almeida Junior atuou como relator do tema especial n.2: “Tipos de prédios para escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais” (Congresso de Educação, 1944). Guardadas as devidas diferenças entre ele e Sud, ambos concordavam quanto à necessidade de fixar o homem no campo e integrar a população rural num projeto nacional de sociedade por meio da escola. No entanto, o ideal educativo de Almeida Junior, de uma escola única/comum, obrigatória e gratuita na zona rural e na cidade, em muito se distanciava daquele pretendido pelo Estado Novo.

Com efeito, no projeto político autoritário getulista, a educação rural ocupou um lugar estratégico no projeto do governo de modernização da sociedade brasileira (Calazans, 1993; Demartini, 1979; Paiva, 1987; Romanelli, 1978).

Conforme observaram Werle e Metzler (2009, p.88):

Nos discursos das sessões de abertura e encerramento, nas teses apresentadas e conclusões do congresso, as características rurais do território brasileiro, o tipo de professor e de escolas para as zonas rurais, as tipologias de zonas rurais são temáticas privilegiadas.

Como, por exemplo, a avaliação de Dulce Kanitz Vicente Viana, técnica em Educação, que apresentou a tese “Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos tipos de escola: rural e urbana”, para quem existiriam no país dois tipos de escolas,¹⁰ distribuídas por diferentes meios, chamados ora de urbanos, ora rurais. Segundo ela, essa divisão era desnecessária na medida em que não havia como definir onde terminava a zona urbana e onde começava a rural. Logo, “[...] não nos parece aceitável a suposição de que haja diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos tipos de escolas – isolada ou rural e agrupadas ou escolas reunidas e grupos escolares” (Congresso de Educação, 1944, p.109).

Posição contrária foi assumida por Noêmia Saraiva de Matos Cruz, diretora do Grupo Escolar Rural de Butantã,¹¹ cujo trabalho intitulava-se: “A educação rural nas zonas rurais comuns”. Para a professora, reconhecida no meio educacional por sua defesa em prol da ruralização do ensino, a escola primária rural, além de promover a fixação do homem no campo, teria uma grande missão a cumprir:

10 Entre as demais teses apresentadas se destacam: “Organização e educação rural no Brasil”, de M. A. Teixeira de Freitas; “Problemas do ensino rural brasileiro”, de Amália Hermano Teixeira; “Rápida análise da educação primária em geral: sugestões sobre a educação primária na zona rural”, de M. M. Pereira; “Aspectos do ensino primário em São Paulo e no Brasil”, apresentada por João Carlos de Almeida; e “Ruralismo e professorado”, de Rômulo de Almeida. A tônica desses trabalhos centrou-se na exposição de diferentes concepções quanto a finalidades e orientação do ensino nas escolas primárias rurais e urbanas, como ainda dados estatísticos sobre a situação do ensino no país.

11 Na década de 1930, utilizava-se a grafia “Butantan” para denominar esse grupo escolar. É comum, ainda hoje, o uso dos dois termos – Butantan e Butantã – para referir o bairro da capital paulista no qual estava localizada a escola. Nos anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação, a tese da professora Noêmia Cruz registra o termo “Butantã”.

“[...] tem que deixar de ser livresca, teórica e enciclopédica como até hoje, para ser a verdadeira escola rural onde os filhos dos lavradores e do pequeno industrial rural possam receber uma instrução adequada e não uma ilustração abstrata” (ibidem, p.170).¹²

A escola primária rural deveria ser, nos termos dessa professora, o centro de irradiação cultural, influenciando de forma benéfica no ambiente. Mas, para que isso se tornasse realidade, era preciso oferecer melhor remuneração aos professores, acompanhada de assistência médico-sanitária, moral e pedagógica, a fim de estimular a permanência desses profissionais na zona rural. E, por fim, alertava: “[...] a escola primária deve ter o cuidado de não se converter em pseudo-‘escola de agricultura’, nem perder seu caráter extensivo, nem ter, como objeto formar perfeitos agricultores” (ibidem, p.170).

No entendimento de Prado (1995), essa perspectiva de “valorização do homem rural” era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade no campo. O que, segundo ela, significa dizer que a ação educativa estava necessariamente atrelada ao trabalho rural, e não apenas ao trabalho, como em geral se trata da educação destinada aos pobres, mas ao trabalho no campo. Certamente esse argumento se confirma na medida em que ganhou relevo e grande apoio governamental durante o Estado Novo, uma política educacional de viés ruralista que buscava atender às demandas do modelo de desenvolvimento econômico em curso.

Conforme apontou Demartini (1979), não somente nos anos 1930, mas também nos anos 1940, o “ruralismo pedagógico” atingiu grande projeção, exercendo uma influência intensa sobre educadores e administradores; assim, muitas medidas, como a expansão da rede escolar na zona rural, deveram-se à pressão que exerceram seus representantes. Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação ao predomínio, em âmbito nacional, de um modelo educativo baseado nas concepções ruralistas.

12 Para a professora Noêmia, a escola rural deveria intensificar o ensino das questões que atingiam a vida de relação do homem, mas sem se descuidar de tornar atraentes e interessantes as questões da “vida vegetativa”, que era a base da primeira.

Em realidade, as concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural, particularmente, em São Paulo. Nesse estado, coexistiram, entre os anos 1930 e 1940, dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo desenvolvido nas escolas urbanas, e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional-agrícola (Ávila, 2011a, 2011b), como será visto a seguir.

Entre discursos e aspirações: planos de expansão e financiamento para a criação de escolas

Como se observa, as políticas formuladas em âmbito nacional para o ensino primário rural na vigência do Estado Novo objetivaram não somente a sua expansão, como ainda forjaram novas representações acerca do sentido e da orientação do ensino na zona rural. Não por acaso, o regime político varguista retoma, tal qual identificou Hernández Díaz (2008, p.66) na Espanha: “[...] o discurso da ruralidade, como expressão de sobrevivência ideológica (os valores mais profundos do patriotismo e da religião encontram-se nas famílias camponesas), bem como de sobrevivência social e econômica [...]”.

No Brasil, a expansão do ensino primário rural adquire um caráter que se sobrepõe ao combate do analfabetismo dos anos 1920. Visa, sobretudo, à fixação do homem na zona rural, tornando a escola primária o *locus* de difusão dos conhecimentos relativos às novas técnicas agrícolas e de educação sanitária – noções de higiene e combate de doenças –, com o intuito de levar a modernização à zona rural.

Contagiado pelo “espírito” do Estado Novo, Lourenço Filho reconhecia que a nação não tivera por muito tempo a consciência de integração da cultura por meio da educação e agora:

[...] No atual momento, a expressão “educação nacional” possui um sentido e uma fôrça, que ainda há poucos anos não logravam despertar ou transmitir. Nessas condições, a oportunidade que se oferece para a realização de uma obra de expansão educativa é de caráter excepcional. (Lourenço Filho, 1944, p.27).

O caráter excepcional ao qual se referia Lourenço Filho diz respeito ao cunho social da educação e sua relação com a organização econômica do país. Segundo ele, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação. Todavia, conforme apurou Teixeira de Freitas, era preciso ampliar a rede escolar rural brasileira. Em 1941, a taxa estimada para a população em idade escolar na zona rural somava 2.218.205 e o número de crianças sem escola correspondia a 1.889.582 (85%). Em contrapartida, na zona urbana a realidade era outra: de um total de 1.629.761 crianças em idade escolar, apenas 85.777 (5%) estavam fora da escola (Freitas, M. A. T., 1946).

Em relação aos dados, o autor esclarecia que:

Como os dados demográficos de que dispusemos ainda são provisórios, e uma vez que as discriminações efetuadas para o fim dessa investigação não foram exaustivas, cumprindo ainda examinar a distinção entre o ensino distrital e o rural propriamente dito, o que deve ser feito analisando-se a situação de cada estado em separado, não poderemos, por enquanto, considerar definitivo este estudo. (ibidem, p.262).

A falta de informações atualizadas e fidedignas sobre o número e a distribuição de crianças em idade escolar no Brasil indicava a ausência de elementos estatísticos.¹³ Foi a partir da apuração definitiva dos resultados gerais do Censo Demográfico de 1940 que se substituíram, de acordo com Teixeira de Freitas, os elementos conjecturais por dados observáveis, oferecendo assim sólidos alicerces para as estimativas referentes aos últimos anos anteriores ou aos primeiros anos subsequentes ao censo.

13 Sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira, ver Gil (2007).

Informado pelos estudos do Inep e do IBGE que demonstravam as precárias condições em que se desenvolvia o ensino primário na zona rural, o presidente Getúlio Vargas decidiu, finalmente, pela intervenção do governo federal, até porque os estados somente com recursos próprios não conseguiriam resolver o problema.

Vale lembrar que a Constituição (outorgada) de 1937 retirou a vinculação constitucional de recursos para a educação, mas a União manteve – de forma limitada –, por meio da lei que reestruturou o Ministério da Educação e Saúde em 1937, sua ação supletiva referente ao financiamento do ensino primário e do ensino profissional nas zonas rurais (Cury, 2007).

Art.117. Fica o Poder Executivo autorizado a despender, no exercício de 1937, por conta da dotação de réis 39.525:600\$000, constante da parte III (Serviços e encargos diversos), verba 23, sub-consignação n. 1, do orçamento do Ministerio da Educação e Saude, a importancia de 10.000:000\$000, na construção e manutenção, nas zonas rurales de todo o paiz, de escolas primarias e de escolas profissionaes destinadas ao preparo de trabalhadores para as actividades agrícolas.

Art. 118. Fica o Poder Executivo autorizado a despender, no exercício de 1937, por conta das dotações constantes da parte III (Serviços e encargos diversos), verba 23, subconsignações ns. 1 e 2 do orçamento do Ministerio da Educação e Saude, a importancia de 3.000:000\$000, para cooperar com os Estados na instalação e manutenção de escolas primarias, nas zonas em que a acção supletiva da União se tornar imprescindível. (Brasil, 1937).

Assim, buscando solucionar as enormes dificuldades orçamentárias dos estados, o governo federal estabeleceu planos de cooperação financeira e técnica com as várias unidades federadas. Como primeira providência criou, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto n.4.958, de 14 de novembro), que foi formado pela renda proveniente dos tributos federais e passou a figurar no orçamento da receita e da despesa da União (Bittencourt, 1959).

Na distribuição do FNEP, 70% dos recursos deveriam ser empregados na construção de prédios escolares, 25% na educação de adolescentes e adultos analfabetos e 5% em bolsas de estudos destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário.

Quanto à finalidade do FNEP, constava no art.3º:

Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílio a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades (ibidem, p.25).

Esse mesmo decreto dispôs ainda sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário, considerado pré-requisito para a obtenção dos recursos do FNEP. Aliás, o Convênio Nacional de Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Primário e a Conferência Nacional de Educação foram apontados por Teixeira de Freitas (1946, p.297) como um dos instrumentos que permitiriam “[...] a imediata instituição do sistema nacional responsável pela educação primária integral do povo brasileiro”.

Além da reafirmação da cooperação financeira entre a União, estados e Distrito Federal para desenvolver o ensino primário em todo o país, o CNEP estabeleceu o percentual a ser despendido pelos entes federados. A União prestaria assistência técnica, e os estados e o Distrito Federal passariam a aplicar, no ano de 1944, pelo menos 15% da renda proveniente de seus impostos na manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do seu sistema escolar primário e, seguidamente, mais 1% a cada ano até 1949, quando essa cota atingisse 20% (Braga, 1946).

Santa Catarina já despendia, em 1940, segundo o relatório apresentado ao presidente da República, pelo interventor federal Nereu Ramos, em torno de 20% do orçamento em educação (Santa Catarina, 1941). Em relação ao estado de São Paulo, consta no relatório enviado pelo interventor federal Adhemar de Barros ao presidente Getúlio Vargas a soma de 136.579.130\$000 referente às despesas

com Educação, sendo 96.223.530\$ o valor destinado ao ensino primário (São Paulo, [1939]).¹⁴

Embora as condições de funcionamento das escolas rurais mantidas pelo poder público estadual estivessem relacionadas, em grande parte, ao grau de desenvolvimento econômico das regiões e locais em que se achavam instaladas, de maneira geral, a situação era de precariedade em todas as regiões do país.

A regulamentação do FNEP, com o respectivo auxílio da União aos estados, só se efetivou no final do Estado Novo. A demora na liberação desse recurso provavelmente repercutiu no número pequeno de escolas instaladas em 1944, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 11 – Distribuição de matrícula geral e efetivado ensino primário rural no Brasil (1944)

Ano	Unidades escolares	Matrícula geral	Matrícula efetiva	Diferença entre matrícula geral e efetiva
1944	24.080	1.177.114	989.970	187.144

Fonte: Brasil (1949, p.432-41).

Considerando o quadro nacional, passava-se de 22.448 unidades escolares, em 1937, para apenas 24.080, em 1944. Os dados também sinalizavam que, para atender a matrícula geral, seriam necessárias 29.427 escolas, isto é, 5.347 além das existentes. Até então, o número de unidades era insuficiente para abrigar a população em idade escolar na zona rural. Em contrapartida, a diferença entre matrícula geral e efetiva sofreu uma diminuição, em relação à década anterior: de 21% para 16%. Ainda assim, o coeficiente de evasão escolar no país era alarmante e o governo mantinha-se em estado de alerta (Mensagem..., 1950).

14 Nesse documento não há referência de percentuais, sendo apresentada somente a soma das despesas e a parte destinada à Educação.

Além dos problemas no repasse dos recursos do FNEP, outros fatores também podem ter contribuído para o recuo na expansão do ensino primário e nas taxas de matrículas nesse momento na zona rural. Entre os quais, o fechamento de um grande número de escolas particulares estrangeiras, especialmente nas regiões sul e sudeste. Como lembra Demartini (1979), a política de nacionalização para imigrantes e filhos de imigrantes foi considerada, durante o Estado Novo, um problema de segurança nacional. No concernente aos problemas de frequência e evasão escolar, fatores como condições de deslocamento (longas distâncias percorridas até a escola), condições climáticas (tempos de chuva) e o auxílio que os alunos prestavam aos pais nas tarefas domésticas, bem como na época de plantio e colheita, certamente contribuíram para a falta de regularidade na frequência escolar.

Em que pese o caráter autoritário do Estado Novo, foi no governo de Getúlio Vargas que, pela primeira vez, um conjunto de políticas públicas convergentes permitiu a configuração de um sistema nacional de educação. Nesse contexto, como bem assinalado por Claudia Souza (2005), as perspectivas urbanas e industrializantes da Era Vargas evidenciaram para o país a necessidade de uma intervenção orgânica no campo como função retificadora das debilidades da economia rural e, conseqüentemente, do homem rural, potencialmente transformado em mão de obra migrante, carente de qualificação profissional.

Em 1945, como referiu Alves (2008), no mundo terminava a Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, chegava ao fim a ditadura Vargas. O presidente foi deposto em 29 de outubro pelos militares, após 15 anos ininterruptos de governo. Assumiu em seu lugar o advogado e presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, que permaneceu no cargo até 31 de janeiro de 1946. O médico Raul Leitão da Cunha foi nomeado ministro da Educação e Saúde, e A. de Sampaio Dória – professor e ex-diretor da instrução pública paulista nos anos 1920 – assumiu como ministro da Justiça.

Esse momento representou, na análise de Romanelli (1978, p.161), “[...] um revigoramento da influência do movimento re-

novador”. De fato, a luta pela expansão da escola pública, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova voltaram a pautar a agenda educacional brasileira. Mas a falta de prédios escolares impedia que o desejo da escola unificada fosse realizável de imediato. Segundo os estudos do Inep, três pontos eram preocupantes em relação ao ensino primário, entre eles a:

Precariedade da rede de edifícios escolares, como ainda em recente estudo se demonstrou; bastará dizer que, dos 28.302 prédios existentes em 1941, para o ensino primário, apenas 4.927 eram próprios estaduais, e que tão somente 1.781 ou 7% do total haviam sido especialmente construídos para fins escolares. (Braga, 1946, p.503).

Certamente o número insuficiente de prédios escolares repercutiu nas taxas de pessoas não alfabetizadas no campo e na cidade nesse momento. Em 1941, por exemplo, a dívida histórica de escolarização da população brasileira refletiu no número de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, tanto no campo como na cidade. De uma população de 34.796.665, sabiam ler e escrever 13.292.605 (38,2%), não sabiam ler e escrever 21.295.490 (61,20%) (Brasil, 1949), ou seja, mais da metade da população não dominava os rudimentos da leitura e da escrita.

São Paulo: do “sentimento de ordem” à modernização do ensino

Ciente como dizia, “[...] das novas condições criadas pelas transformações sociais ocorridas no país com a vigência do Estado Novo e do crescente aumento da população infantil em idade escolar [...]” (São Paulo, 1938d, p.68), Adhemar de Barros – que fora nomeado em 27 de abril de 1938, pelo presidente Getúlio Vargas como interventor do estado de São Paulo, cargo em que permaneceu até 4 de junho de 1941 – priorizou várias ações na área da Educação. A

situação, como dizia, era dramática. O analfabetismo ultrapassava os 50% da população adulta paulista e menos da metade das crianças em idade escolar na zona rural frequentava a escola. Para quem pretendia modernizar o estado e acelerar a introdução do setor industrial sem uma ação enérgica e concentrada nas áreas de Educação e Saúde, dificilmente se impulsionaria o desenvolvimento (Cannabrava Filho, 2004).

Alinhado à política do Estado Novo, Adhemar de Barros intensificou a expansão do ensino em todas as modalidades (do ensino infantil ao ensino superior). Em 1938, transformou a Diretoria do Ensino em Departamento de Educação (São Paulo, 1938d) e a Chefia do Serviço de Ensino Primário em Superintendência do Ensino Primário (São Paulo, 1940). Instituiu ainda vários programas, entre os quais, o Programa de Saúde Escolar, o da Sopa Escolar e o do Copo de Leite.

Em relatório enviado ao presidente Getúlio Vargas, em 1939, Adhemar de Barros reiterava que, em virtude das novas condições criadas pelas transformações sociais ocorridas no país com a vigência do Estado Novo e do crescente aumento da população infantil em idade escolar, os encargos do ensino pré-primário, intermediário, secundário, normal e profissional passaram a exigir maior atenção e não pequenos esforços (São Paulo, [1939]).

De fato, sua preocupação fazia sentido. Na comparação com Santa Catarina e com os demais estados brasileiros, São Paulo foi o que mais sofreu com o aumento populacional sem conseguir atender a demanda por escolas. Em 1940, a população geral do estado atingiu 7.239.711 habitantes, sendo que 3.199.952 (44,2%) estavam alocados nas cidades e 4.039.759 (55,8%), na zona rural. Das crianças em idade escolar, 342.683 alunos frequentavam as escolas primárias urbanas e, nas escolas da zona rural, inclusive distritos rurais, eram 211.649, perfazendo um total de 554.332 (Almeida, 1945).

De acordo com o levantamento realizado por João Carlos de Almeida, referente ao ano de 1940, permaneciam fora da escola 80.269 (19%) crianças nas cidades e 182.437 (46%) na zona rural. Outro problema relacionava-se ao rendimento escolar: de cada cem

alunos de escolas isoladas localizadas na zona rural, apenas quarenta chegavam ao fim do segundo ano. Com um percentual de 30% de reprovações nas escolas urbanas e 40% para alunos “da roça”, logo, além da soma das crianças que deveriam frequentar a escola, precisaria ser acrescido o número de repetentes (84.011) (ibidem). Por isso, na avaliação de Almeida, a lotação escolar na zona rural paulista deveria corresponder a 394.086 vagas. Soma-se a isso a diminuição no número de matrículas.

A queda nas taxas da matrícula geral e efetiva foi evidenciada, como vimos antes, em todo o território nacional na vigência do Estado Novo.

Tabela 12 – Matrícula efetiva na zona rural do estado de São Paulo (1939-1943)

Ano do curso	1939	1940	1941	1942	1943
1º ano	105.066	100.155	97.988	100.002	98.068
2º ano	35.766	40.014	40.584	43.162	43.099
3º ano	13.703	17.474	20.078	21.634	22.347

Fonte: Almeida (1945, p.384).

Para Adhemar de Barros, referindo-se ao ano de 1938:

O decréscimo sensível da matrícula nos últimos meses letivos, em algumas regiões, é consequência do êxodo da população rural ou do deslocamento de famílias de colonos e jornaleiros de uma para outra fazenda, geralmente nas épocas de plantio e colheita. Há ainda uma questão séria que vem sendo estudada com carinho. E' o caso dos pais se descurarem. Da instrução primária dos filhos; interessando-se apenas pela sua alfabetização, retiram-nos da escola logo após os dois primeiros anos, afim de empregá-los na lavoura ou em fábricas. Para sanar, em parte, essa anomalia grave, estabeleceu-se entre as autoridades [...], que só poderão ser admitidos em estabelecimentos comerciais e industriais, menores portadores de certificados de conclusão do curso primário, visado pelas autoridades escolares (São Paulo, [1939], p.69-70).

Além disso, segundo ele, “todas as atenções das autoridades escolares se voltam para a formação de escolas acentuadamente brasileiras, sem prevenções nem preconceitos incompatíveis com o espírito americano” (ibidem, p.77). Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, não paginado), “mencionada e incluída na pauta de discussões desde o início do século, a questão da nacionalização do ensino encontraria no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução”. Acerca dessa questão, os autores esclarecem que “não havia em projetos nacionalistas, como o do Estado Novo, espaço para a convivência com grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização”.

Imbuído de forte compromisso com o “abrasileiramento” de imigrantes e filhos de imigrantes, Adhemar de Barros informava ao presidente da República:

A vigilância recrudesciu em torno dos núcleos de população marcadamente estrangeira, como Lins, Santos, Baurú e Presidente Prudente. Criou-se, na Secção do Ensino Municipal e Particular um sistema de fichas de professores e de escolas, com todos os dados referentes a cada individuo ou unidade escolar, capaz de controlar a qualquer momento, o ensino particular, no Estado inteiro (ibidem, p.82).

Vigilância que, segundo ele, pautava-se integralmente na legislação do Estado de São Paulo, quando essa definia o que era zona urbana e zona rural:

Pelo artigo 275 do Decreto n. 406, é considerada zona rural toda a porção do território Nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal, da Capital dos Estados e dos portos de entradas de estrangeiros. Diante dessa disposição, só não é considerada zona rural, no estado de São Paulo, a Capital e o porto de Santos. E como o § 1.º do artigo 93 vedou aos estrangeiros o exercício do magistério em zona rural, foram fechados, por determinação do Departamento, todos os estabelecimentos que funcionavam no interior do Estado, num total de 235. (ibidem, p.81-2).

Em relação às escolas estrangeiras, foram fechadas, de acordo com o interventor, “[...] inúmeras escolas clandestinas e apreendi-

da grande quantidade de material didático estrangeiro, como livros, mapas e fotografias de personalidades de outros países” (São Paulo, [1939], p.83). Das escolas fechadas, 219 eram japonesas, 5 italianas, 4 portuguesas e 7 alemãs.¹⁵

Tomando como base o alcance das medidas adotadas, Adhemar de Barros declarava que, nas zonas consideradas rurais, não existiam mais escolas estrangeiras. Assim, resolvida a questão do fechamento das escolas estrangeiras, a chave do problema do ensino rural consistia, segundo ele, na falta de estudos sobre as condições de cada zona que garantissem a fixação e estabilidade do professor e compensassem o esforço de quem realizava o trabalho em piores condições – princípio, inclusive, consagrado no estatuto dos funcionários públicos (ibidem).

E foi com o intuito de atender à situação dos professores da zona rural litorânea que o interventor baixou decreto “[...] concedendo-lhes vantagens, com o objetivo de atraí-los e fixá-los pelo menos durante um ano letivo” (ibidem, p.78). Até o final de 1939, das 85 escolas isoladas rurais da região litorânea, foram providas 57, ou cerca de 67%, “resultado já digno de menção”, nas palavras de Adhemar de Barros. No total, 51 professores receberam gratificação – os outros seis, em virtude de licenças médicas e afastamentos, não foram contemplados.

Em relação à expansão do ensino primário em outras regiões do estado, os dados também eram promissores. Em relatório enviado ao presidente Getúlio Vargas no final de 1940, Adhemar de Barros informava a existência de 7.868 escolas isoladas, com 445.154 alunos matriculados (São Paulo, 1940). Frequentavam as escolas primárias nas sedes dos municípios, 338.525 alunos;

15 No estado de São Paulo, datam de 1896 as primeiras medidas legais atinentes à nacionalização do ensino primário. Nacionalização, diga-se de passagem, cujo caráter brando de suas prescrições em nada se assemelhava ao que foi experimentado no Estado Novo. Ao mesmo tempo que ficava proibido o ensino de língua estrangeira a crianças menores de 10 anos e a analfabetos de qualquer idade, após essa idade as crianças poderiam, em qualquer parte do estado, aprender o idioma estrangeiro. E, ainda, qualquer estrangeiro poderia assumir a direção de estabelecimento particular ou nele lecionar, desde que fosse habilitado em exame de português prático (São Paulo, [1939]).

na zona rural, 156.459; e nos distritos de paz, 51.686 alunos (São Paulo, [1939]). Além das escolas localizadas nos núcleos de população estrangeira, foram criadas mais 649 em diversas zonas do estado, atendendo na medida do possível à densidade da população de cada núcleo (São Paulo, 1940). Esses dados evidenciavam, segundo o interventor, mais do que fora feito nos quinze anos entre 1920 e 1935 (ibidem).

Quanto à orientação do ensino, o interventor federal José Joaquim Cardoso de Melo Neto expediu o Decreto n. 8.951, de 2 fevereiro de 1938¹⁶ que dispôs sobre criação de grupos escolares rurais e o respectivo pessoal docente e administrativo. A ideia central desse dispositivo era a de desenvolver nos alunos, com base em uma orientação rural, o pendor e a aptidão para as atividades agrícolas e pastoris.

Para que fossem criados grupos escolares rurais – nos termos do Decreto n.7.268, de 2 de julho de 1935, que dispunha sobre a organização do Grupo Escolar Rural do Butantan, ou para que fossem convertidos nesse tipo grupos escolares já existentes – eram indispensáveis as seguintes condições: localização em zona rural com distância mínima de três quilômetros do perímetro urbano; existência de prédio escolar de propriedade do estado, com quatro salas de aula no mínimo, e cinco hectares de terras cultiváveis; e, pelo menos, duzentas crianças em condições de frequentarem o estabelecimento (São Paulo, 1938b).

16 Nesse mesmo ano, foram instituídos os clubes de trabalho, destinados a cooperar na execução do programa primário e a desenvolver, nos alunos mais adiantados e nos adolescentes em geral, o gosto pelas atividades de natureza agrícola (São Paulo, 1938a). Os clubes de trabalho surgiram no estado de São Paulo e integravam o Departamento dos Clubes de Trabalho, que pertencia à Secretaria de Agricultura. Conhecido como “clubismo”, esse movimento foi idealizado por Thales de Andrade (com o apoio de Sud Mennucci) como Clube de Horticultura Escolar e vulgarizado como “Clube do Milho”. Aliás, o primeiro Clube do Milho foi organizado por ele, em 1921, em Piracicaba. Esse projeto foi incentivado pela Sociedade Amigos de Alberto Torres, que se oficializou como Clube Agrícola Escolar em 1937 (Fonseca, 2009). A ideia do Clube do Milho era, como dizia Mennucci (1935, p.45), “[...] incentivar nas crianças da cidade o amor pela agricultura e o respeito pela faina a que se entregam os lavradores [...]”.

Dos grupos rurais criados, o Grupo Escolar Rural do Butantan,¹⁷ na cidade de São Paulo, foi considerado uma das únicas escolas no país cujo projeto pedagógico se respaldava essencialmente em temas rurais. A empreitada se deveu, sobretudo, ao esforço de Noêmia Saraiva de Matos Cruz. Não sem razão, conforme assinalam Monarcha (2007) e Mota (2010), o grupo foi considerado exemplo nacional de uma escola rural em conformidade com as aspirações estado novistas.

De fato, o trabalho desenvolvido por dona Noêmia, como era chamada, era uma clara demonstração do que deveria ser o ensino rural. Em novembro de 1934, no 1º Congresso Brasileiro de Ensino Regional, realizado em Salvador pela Sociedade Amigos de Alberto Torres, a professora foi considerada referência nacional nas questões relativas à ruralização do ensino. Nesse mesmo ano, ganhou o primeiro prêmio na Exposição de Água Branca, no interior de São Paulo, para um galo da raça minorca preta classificado como o “campeão das raças mediterrâneas”, galo que era da criação do Clube Agrícola Escolar do Butantan (Ensino Rural, 1935b, p.1).¹⁸

No balanço do professor Carneiro Leão, citado por Mota (2010), sobre a educação no meio rural, o Brasil possuiria apenas três escolas rurais funcionando dentro dos “critérios ruralistas”: a Escola Regional de Meriti, estabelecimento modelo fundado e mantido pelo esforço de Armanda Álvaro Alberto, no Rio de Janeiro; a Escola Rural Alberto Torres, em Pernambuco; e o Grupo Escolar do Butantã, em São Paulo.

17 Com o crescimento e o sucesso na sociedade paulistana, a escola cresceu e foi preciso mudar de prédio e local. No novo endereço, houve uma considerável ampliação das salas de aula e um aumento do período de atendimento de alunos. Segundo o jornal *Rumo ao Campo*, de dezembro de 1952, o grupo Escolar Rural Alberto Torres passou a ter dois períodos “[...] com 996 crianças distribuídas em 24 classes, desenvolvendo dois programas de ensino. O primário que constava da alfabetização e o ensino propriamente dito, e principalmente o ensino rural, com atividades práticas de criação e culturas, galinocultura, sericultura, apicultura, cunicultura, piscicultura, de horticultura e fruticultura, cultura diversas, jardinagem, agricultura rural e higiene rural”. Disponível em: <<http://redealbertotorres.blogspot.com/>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

18 Sobre os temas discutidos no 1º Congresso Brasileiro de Ensino Regional e/ou Congresso Brasileiro de Ensino Regional e a participação de Sud Mennucci como convidado especial, ver Revista do Professor (Primeiro..., 1934,1935).

Entretanto, a adesão a um modelo de escola voltado para as especificidades da vida rural não foi unânime no estado paulista. Algumas escolas adotaram o modelo da granja escolar – já previsto no Código de Educação de 1933 – com campo de experimentação, isto é, essas escolas associavam o ensino comum ao desenvolvimento de pequenas indústrias agrárias.

Outras escolas rurais, por sua vez, continuaram a ministrar apenas o ensino comum.

Mesmo com pouca inserção no Brasil, o modelo das granjas escolares foi popularizado em diversos países da América Latina. Em 1944, El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal do Uruguai aprovou projeto sobre a criação de “escuelas granjas”. De acordo com o projeto elaborado por Agustín Ferreiro, em 1949, “La misión fundamental de estas escuelas será irradiar su influencia en la forma de vida y trabajo del médío en que actuén, considerandose esto el índice principal para juzgar de su eficiência” (Ferreiro, 2010, p.299).¹⁹

Em 1941, com a saída de Adhemar de Barros, acusado de conspirar contra o presidente Getúlio Vargas e de malversação de recursos públicos (Cannabrava Filho, 2004), Fernando de Sousa Costa assumiu como interventor federal, permanecendo no cargo até 1945. Procurando dar continuidade à política educacional do Estado Novo para a zona rural, o novo interventor investiu fortemente na reforma do ensino normal. Não por acaso, em 1943, nomeou o professor, inspetor técnico do ensino rural e escritor Thales de Andrade²⁰ como

19 Todas as questões relativas a essas escolas deveriam ser tratadas com a direção do Departamento de Escuelas Granjas, que contava com as seções de Educación e Técnico-Agronómica. A primeira ficava a cargo de um diretor e a segunda, sob os cuidados de um engenheiro agrônomo (Ferreiro, 2010). O Departamento de Escuelas Granjas teve sua denominação alterada a partir da década de 1950, quando passou a ser conhecido como Departamento de Educação Rural, compondo a estrutura do Consejo de Educación Inicial y Primaria até os dias atuais.

20 Thales de Andrade é autor do “[...] primeiro livro didactico em condições de ser entregue impunemente às crianças das escolas ruraes” (Mennucci, 1935, p.44). Trata-se do livro *Saudade*, publicado em 1920, no qual o escritor faz elogio à vida no campo (ou na roça). Em 1919, Thales de Andrade lançou seu primeiro livro de contos, *A filha da floresta*, antes mesmo de Monteiro Lobato lançar *Narizinho Arrebitado*. Sobre a trajetória e obra de Thales de Andrade, ver Stanislavski (2006) e Vale (2006).

diretor-geral do Departamento de Educação, cargo em que permaneceu até o final desse mesmo ano.

Fernando Costa acreditava que, a partir da reforma do ensino normal,

[...] o futuro professor saído de nossas escolas normais poderá ir para o interior sem receio de tornar-se lá um elemento estranho. Irá perfeitamente aparelhado para a sua nova vida. Leva conhecimentos do ensino rural, que lhe serão utilíssimos, assim como de higiene, podendo ser, nos lugares mais remotos o amigo indispensável do agricultor, ensinando-lhe mil cousas úteis e práticas. [...] O professor primário inicia sua vida na zona rural; é esta que mais precisa de escola por não contar com os grandes meios auxiliares da educação que tem a cidade [...] (São Paulo, 1943, p.69-70).

E foi visando atender às especificidades do ensino primário na zona rural que Sud Mennucci, a convite de Fernando Costa, voltaria à Direção Geral do Ensino pela terceira vez, em fins de 1943. Acumulando ainda a função de diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*, sob intervenção, ocupou ambos os cargos até outubro de 1945. Nesse momento, dada a conjuntura política favorável, parecia ser mais fácil realizar as aspirações ruralistas. A ideia, segundo Henrique Fonseca, ao examinar o pensamento ruralista que permeou a Educação na Primeira República e no Estado Novo, era de que através da educação seria possível:

[...] preparar a juventude ao trabalho agrícola, partindo da popularização e valorização do trabalho frente a sua desclassificação na escravidão. Ideologicamente, este movimento fundamentava-se na crença de um país de espírito eminentemente agrícola, modelando assim, por meio da Educação, uma identidade. (Fonseca, 2009, p.1).

Uma das primeiras medidas de Sud Mennucci foi a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural (Decreto-Lei n.13.635, de 21 de outubro de 1943), que tinha por fim orientar, centralizar e coordenar todas as atividades ruralistas no ensino primário. No exame de Monarcha (2007), esse dispositivo legal configurou-se como síntese

da obra ruralista do reformador. Prova disso foi o lugar de destaque reservado à Assistência Técnica do Ensino Rural na Consolidação das Leis do Ensino do Estado de São Paulo, em 1947.

Entretanto, a passagem de Sud na Direção-Geral do Ensino não alterou de forma significativa a ampliação da rede escolar. Em 1944, embora se observe a gradativa expansão do ensino primário rural paulista, o ritmo foi menos intenso. Havia no estado 4.540 unidades escolares na zona rural, com 230.917 alunos matriculados. Como demonstrou João Carlos de Almeida (1945), a lotação escolar na zona rural deveria corresponder, em 1943, a aproximadamente 400 mil matrículas. E, no que se relaciona à criação de escolas típicas rurais, essa também não foi expressiva.²¹ Uma das hipóteses é de que o custo financeiro para a manutenção de escolas dessa natureza constituiu-se como um investimento oneroso aos cofres públicos – tendo em vista os recursos necessários para a operacionalização de um ensino vocacional-agrícola.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, Sud Mennucci demitiu-se do cargo,²² mas continuou sua atividade jornalística e de divulgador do “ruralismo” em Educação até falecer precocemente, em 1948. Anteriormente à sua saída, determinou que algumas escolas isoladas fossem alçadas à categoria de “típicas rurais”, subordinando-as à Assistência Técnica do Ensino Rural.

Santa Catarina: do “empenho patriótico” à expansão do ensino

Em Santa Catarina, não há evidências nos documentos analisados da criação de escolas típicas rurais. Nesse estado, permaneceu

21 Nesse aspecto, seria importante a realização de estudos mais aprofundados para se ter a dimensão exata do número de escolas que foram criadas ou transformadas em escolas típicas rurais e quantas delas realmente operaram com tais características.

22 O secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo, Sebastião Nogueira de Lima, também se demite do cargo que assumiu em 1943. Em função do novo quadro político, Almeida Junior voltou a administrar o ensino paulista por um breve período, na condição de Secretário da Educação, de 12/11/1945 até 21/02/1946 (Gandini, 2005).

ram as escolas isoladas, instaladas na sua maioria na zona rural. De acordo com a norma legal, o ensino seria o mesmo desenvolvido nas escolas urbanas e adaptado às necessidades locais. Mesmo assim, as ideias ruralistas se fizeram presentes nas semanas educacionais²³ iniciadas em 24 de maio de 1936, data em que foi instalada a primeira Semana Ruralista no município de Tubarão, no sul do estado.

Conforme apontam estudos realizados por Bombassaro (2005, 2006a, 2009), o objetivo das semanas ruralistas, capitaneadas pelo Departamento de Educação, era o de desenvolver na população rural os sentimentos ligados à valorização do campo. No entanto, como registra a autora, as semanas ruralistas “[...] não foram da mesma forma abrangentes. [...] Ainda que não se possa dimensionar a extensão exata, o seu alcance concentrou-se nas regiões de maior população rural ou de imigrantes [...]” (Bombassaro, 2005, [s.pag.]).²⁴

Todavia, se as semanas ruralistas não atingiram a extensão territorial desejada pelo governo catarinense, o mesmo não ocorreu com a expansão do ensino primário. A criação e instalação de escolas primárias rurais têm seu auge justamente no período de 1937 a 1945. Isso se deveu, na análise de Fiori (1991), ao posicionamento político adotado pelo estado catarinense: seguir par a par a política inaugurada pelo Estado Novo.

Os relatórios remetidos anualmente pelo interventor Nereu Ramos ao presidente Getúlio Vargas ratificavam o zelo e o empenho do governo na expansão do ensino primário e, conseqüentemente, no aumento de oferta de vagas, sinalizando o caráter estratégico da educação nesse período.²⁵ Acerca da visibilidade das ações públicas, Gil (2005, p.85) ob-

23 No Brasil, as semanas da educação foram desencadeadas na década de 1920, e tornaram-se parte das iniciativas da Associação Brasileira de Educação. Essas semanas tinham como finalidade o disciplinamento do cotidiano escolar (M. Carvalho, 1989). Concepção essa que não se modificaria no Estado Novo, quando as semanas educacionais foram utilizadas como instrumento de modernização e de construção da nacionalidade, particularmente na zona rural.

24 De acordo com Bombassaro, as semanas começam a ser realizadas em 1936 e, até 1945, totalizaram nove eventos em Santa Catarina.

25 No estado, havia 2.447 unidades em 1937, incluindo escolas isoladas estaduais, escolas isoladas municipais, escolas particulares subvencionais, grupos escolares e normais primárias (Ávila, 2008).

serva que, nos discursos educacionais dos anos de 1940, quase sempre “[...] o intuito de mostrar os progressos do ensino articulava-se a uma certa propaganda laudatória das ações do poder público”.

Em 1940, com uma população geral de 1.178.340 habitantes, sabiam ler e escrever 476.884, e não o sabiam 493.452. Ou seja, de 970.336 pessoas (Brasil, 1953),²⁶ estavam alfabetizados 49,1% catarinenses, contra 50,9% analfabetos. Esses dados, sem dúvida, conferiam ao estado uma posição privilegiada no cenário educacional. Além de apresentar os melhores índices de alfabetização, segundo os dados oficiais, Santa Catarina possuía a menor taxa de crianças entre 7 e 11 anos fora da escola.

Ainda que a expansão do ensino primário tenha sofrido um pequeno recuo nesse momento – fato registrado em todas as regiões do país –, no estado catarinense, segundo informam os dados oficiais, o impacto foi menor.

Tabela 13 – Número de escolas estaduais isoladas, matrícula geral e frequência (1940)

Ano	Escolas isoladas estaduais	Matrícula geral	Matrícula efetiva	Diferença entre matrícula geral e efetiva
1940	1.120	58.872	44.842	14.030

Fonte: Santa Catarina (1941a, p.9,12,18).

Nota-se que, entre 1937 e 1940, foram criadas e instaladas 149 escolas isoladas estaduais (embora o relatório de 1941 faça referência a 315 escolas isoladas). Porém esse crescimento foi menor se comparado ao triênio 1935-1937. Em relação às matrículas, a situação não era diferente. Entre 1937 e 1940, as escolas isoladas estaduais

26 Não foram identificados dados específicos sobre a população rural. Registra-se que a diferença de 208 mil em relação à soma de alfabetizados e não alfabetizados e a população geral não presente nos dados pode estar relacionada à instrução não declarada. O Anuário Estatístico do Brasil de 1950 apresenta essa diferença como sendo de 0,08% para a instrução não declarada, entretanto esse dado, adicionado aos demais, não fecha o dado populacional geral.

receberam apenas 2.764 novos alunos. Por outro lado, a diferença entre matrícula geral e efetiva apresentou uma ligeira queda, mesmo assim, a taxa de 23,9% se mantinha superior à média nacional.

Corrêa (2005, p.309), historiador catarinense, define esse momento da seguinte forma: “O período, que se seguiu a partir da Revolução de 30 até meados de 40, ficou caracterizado justamente pela paralisação ou redução das atividades urbanas na capital catarinense”. E, ainda:

[...] os problemas básicos, como falta de saneamento, luz e água, que muito prejudicavam a cidade, foram praticamente esquecidos, apesar de, por algum tempo, ter estado à testa da Prefeitura Municipal, Mauro Ramos, um dos irmãos do interventor (ibidem, p.318).

Essa situação permaneceria, conforme esse autor, durante a administração do governador Aderbal Ramos da Silva, de 1947 a 1951. Quadro de precariedade que naturalmente se refletiria nas escolas isoladas, onde não havia banheiros e luz elétrica. “A iluminação pública da cidade era feita através de lâmpões e de azeite de baleias” (ibidem, p.299). Era comum, inclusive, as crianças serem medicadas por causa de doenças causadas pela precariedade das condições de higiene (Ávila, 2008). Presume-se que essa realidade atingiu a maior parte das escolas públicas isoladas do estado catarinense.

Em 1939, buscando adequar a educação pública do estado às novas orientações políticas, o interventor Nereu Ramos aprovou o Decreto-Lei n.301, que dava nova organização ao ensino primário e normal catarinense. Nesse decreto, o governo regulou a obrigatoriedade da frequência e instituiu a quitação escolar, destinada a facilitar a fiscalização e a identificar os pais e/ou responsáveis que não haviam matriculado as crianças em idade escolar obrigatória.

Diferentemente da legislação anterior, pais e/ou responsáveis passaram a ser obrigados a promover e assegurar a matrícula e a frequência das crianças em idade escolar. As faltas de alunos por mais de três dias consecutivos deveriam ser justificadas perante o diretor ou professor da escola e registradas no boletim. Essas medidas man-

tinham estreita sintonia com a política do governo federal,²⁷ e eram assim justificadas pelo interventor Nereu Ramos:

[...] a orientação do Estado Novo, no tocante à educação, é intensamente nacional, cumprindo aos poderes públicos exercer contínua vigilância e tutela eficaz, para que o espírito da criança seja impressionado e guiado por ensinamentos que, além de úteis à cooperação social, lhe estimulem o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras. [...] sendo a educação da infância e da juventude problema que interessa à construção moral da Nação e ao seu equilíbrio político, não pode ficar adstrita à vontade individual ou a opiniões puramente especulativas, devendo ser coordenada e disciplinada, desde já, para fazer parte de um plano futuro de educação nacional (Santa Catarina, 1940, p.129).

As diretrizes do Estado Novo foram reafirmadas com contundência nesse decreto, que apresenta a marca do que Pécaut (1990) denomina de “patriotismo inculcado”. A censura exercida nesse período, com a interdição de partidos políticos e a dura repressão aliada à propaganda, repercutiu nas escolas, que se tornaram um dos locais onde foi mais sistemático o esforço do regime para criar a mentalidade do “homem novo”.

A obrigatoriedade do ensino, associada à permanência dos alunos na escola, possibilitaria educá-los dentro de um padrão moral e de cooperação social que estimularia o amor e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras, sobretudo o culto ao país. Tais ensinamentos exigiam, por sua vez, vigilância e tutela por parte dos poderes públicos para assegurar a sua incorporação. A escola primária, nesse aspecto, cumpre papel fundamental. Além dos conteúdos escolares, tem um conjunto de valores e condutas a disseminar e internalizar, tanto por professores como pelos alunos (Ávila, 2008).

27 Para Lourenço Filho, “o dever de quitação escolar, como recurso para fiscalização da obrigatoriedade de matrícula e, sobretudo, da frequência às escolas, pela qual se obtém melhor aproveitamento da rede existente, evidencia-nos um dos pontos dignos de atenção na atual organização do ensino, no Estado de Santa Catarina” (Santa Catarina, 1942a, p.12).

É, portanto, nesse esforço de construção do “homem novo” que o governo de Santa Catarina segue com ações cada vez mais centralizadas e autoritárias. A nacionalização do ensino, por exemplo, ganhou contornos mais rígidos a partir de 1938. Aliado ao projeto desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas, o interventor federal Nereu Ramos dedicou-se acirradamente ao processo de homogeneização da população catarinense, que apresentava um contingente significativo de imigrantes (principalmente alemães e italianos), com línguas, hábitos e costumes bastante distintos.²⁸ Caberia à escola socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípios definidos por um discurso científico e racional (Daros; Daniel; Silva, 2005).

Estudos realizados por Klug (2003) sobre a escola alemã em Santa Catarina demonstram que, com o fim do plano de nacionalização iniciado por Orestes Guimarães em 1911, não se exigiu o fechamento dessas escolas de forma direta; no entanto, o nível de exigência era tal, que não restava alternativa a não ser fechá-las. Em 1938, com o fechamento de algumas escolas estrangeiras, foram criadas 144 escolas públicas (67 estaduais e 77 municipais) em Santa Catarina.

O governo brasileiro pretendia, como observa Santos (2008, 2009), uma escola como espaço de reprodução de formas de pensar, sentir e viver conformadas ao projeto nacionalista. No entanto, “[...] era difícil encontrar docentes bilíngues e, mais ainda, que estivessem dispostos a morar nos distantes lugares do interior” (Santos, 2009, p.515).

Em relatório enviado pelo interventor ao presidente, consta, inclusive, “o sacrifício financeiro do Estado para corresponder à obra que o novo regime lhe traçou no setor educacional”. Nesse sentido, o governo se comprometia a:

[...] continuar com êxito a sua obra de brasilidade, enfrentando indormida e vigilante resistência passiva e metodicamente organizada de agentes

28 Como se não bastasse à estreita relação do estado catarinense com o governo federal, Nereu Ramos estabeleceu – mediante o Decreto n.982, de 16 de fevereiro de 1941 – que a data de 19 de abril, dia do aniversário de Getúlio Vargas, seria comemorada em todos os estabelecimentos de ensino (Santa Catarina, 1941b).

dissimulados que não escolhem processos nem meios para perturbar a ação do poder público e manter a alma dos brasileiros, filhos de estrangeiros, ideais outros que os da nossa pátria. (Santa Catarina, 1940, p.31).

Como mencionado antes, as escolas que não cumpriram com as determinações do governo foram fechadas e passaram a ser administradas pelo poder estadual. Por essa forma, a organização das escolas na zona rural passou a ser condicionada pelo tempo social, cujo modelo de homem estava associado ao “espírito de brasilidade”, acentuado pelo processo de nacionalização.

Entre as demais medidas tomadas pelo interventor Nereu Ramos, constava a criação da Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e da Justiça. A esse órgão foram subordinados todos os serviços referentes ao ensino, inclusive o Departamento de Educação (Fiori, 1991). Em substituição ao professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, foi convidado a assumir a direção do Departamento de Educação o paulista Sebastião Rocha, ex-diretor da Escola Normal de São Carlos, no interior de São Paulo, em 1936. Porém, sua permanência nesse cargo foi breve.²⁹

Em dezembro de 1940, com a saída do professor Sebastião Rocha, o professor Elpidio Barbosa assumiu interinamente o cargo de superintendente geral do Ensino. E, dois anos mais tarde, conforme atesta Neide Fiori (1991, p.125), o Departamento de Educação “[...] readquiriu sua posição de mando no ensino público estadual, para uma fase de grandes realizações”. A autora se refere ao contato que se estabeleceu de forma mais intensa entre os dirigentes da Educação e o magistério em geral. O serviço de fiscalização, por exemplo, recebeu atenção redobrada, e o número de inspetores escolares aumentou.

Aos inspetores, caberia a tarefa de acompanhar o cumprimento das normas estabelecidas pelo decreto de ensino, entre elas, o cumprimento dos dias letivos. No entanto, mesmo havendo acompanhamento e

29 Na avaliação de Fiori (1991), sua atuação como reformador do ensino catarinense não pôde ser considerada feliz – ele não conseguiu exercer a necessária liderança e organizar uma eficiente equipe de assessores.

fiscalização por parte dos inspetores escolares, as escolas isoladas não cumpriam rigorosamente os dias letivos. Isso se deveu, em parte, às dificuldades de deslocamento, tanto de alunos quanto de professores, inclusive dos próprios inspetores (Ávila, 2008).

Tal qual prescrevia o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933), o estado catarinense orientava para que as escolas isoladas passassem gradualmente ao tipo de granja escolar. Entretanto, não havia previsão de nenhum tipo de assistência técnica, apresentando-se mais como uma intencionalidade incorporada à lei do que uma ação realizada de fato na maior parte das escolas isoladas localizadas na zona rural catarinense.

No que se relaciona à sobrevivência das escolas isoladas, cumpre destacar que a meta do governo era muito clara: suprir em pouco tempo cada cidade ou vila com o número de grupos escolares necessários.

Conforme anunciava o interventor Nereu Ramos: “A orientação do governo é a de instalar grupos em todas as localidades onde a densidade da população o justificar, visto que só eles realizam verdadeiramente a finalidade social da escola” (Santa Catarina, 1940, p.10).

Moreira (1954) atribui a opção do governo em voltar-se para a escola urbana em face das dificuldades de se constituir uma boa escola rural. No entanto, não nos parece ser esse o argumento central, e sim o fato de que o investimento em grupos escolares aumentaria a visibilidade do estado em relação ao governo federal. Na análise de Gaspar da Silva (2006), os grupos escolares em Santa Catarina, no início da 1ª República, funcionaram como “vitrines da República”. Segundo ela:

Sua localização geográfica oferece indicativos de que estes não atendiam um conjunto alargado da população, mas serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção (Silva, V. L. G., 2006, p.81).

Mesmo assim, o estado manteve de forma contínua a expansão do ensino primário na zona rural, até porque em muitas re-

giões a densidade demográfica não comportava grupos escolares ou escolas reunidas.

Tabela 14 – Resultados por unidade da Federação: Santa Catarina
Matrícula geral e efetiva segundo a dependência administrativa e a localização (1944)

Ano	Em outras localidades (ensino rural)	Matrícula geral	Matrícula efetiva	Diferença entre matrícula geral e efetiva
1944	1.985	99.547	84.692	14.855

Fonte: Brasil (1949, p.432, 441, 444).

Em 1944, os dados oficiais eram bastante animadores em relação às escolas isoladas. Conforme descrição na Tabela 14, a matrícula geral quase dobrou em relação ao ano de 1940. Além disso, foram criadas 865 novas unidades escolares, sendo que a diferença entre a matrícula geral e efetiva sofreu, pela primeira vez, uma redução significativa: somente 15%. Para Beirith (2009) e Cabral Filho (2004), uma das explicações para o acréscimo na matrícula efetiva foi a escola se vir obrigada a promover o desdobramento dos turnos para atender à demanda, chegando, em alguns momentos, a adotar quatro turnos.

No estado de São Paulo, por exemplo, o desdobramento dos turnos não era novidade. Conforme identificaram Gallego e Vicentini (2006), em virtude da insuficiência das vagas disponíveis e do alto custo da construção de mais prédios, criaram-se mecanismos para atender, em caráter emergencial, um maior número de alunos naqueles que já existiam. Entre esses mecanismos destacaram-se, segundo as autoras, o desdobramento do horário – efetivado em 1908 para os grupos escolares e, em 1918, para as escolas isoladas (de um só professor) – e o tresdobramento (três turnos), realizado legalmente a partir dos anos 1930.

Outra possibilidade para se pensar o movimento de expansão do ensino primário rural catarinense está relacionada à ideia defendida por Cabral Filho (2004), de que estudar era necessário e a escola passou a

ser reconhecida como lugar e possibilidade de fuga dos árduos trabalhos da roça. Somou-se a isso o fato de que a não frequência escolar imputaria aos pais o pagamento de multas. Assim, mais do que a aquisição de um direito, a educação tornou-se um dever. Mas dever – diga-se de passagem – que estava diretamente associado a um projeto de nação na qual a escolarização foi colocada como via de ascensão social.

Fato é que o ensino primário rural, reduzido no tempo e com instalações inadequadas, muitas vezes desenvolvido na casa dos próprios professores, tinha como finalidade ensinar a ler e a escrever e, como bem assinalado por Rosa Souza (2006a), essa se tornou a melhor opção para aquisição dos rudimentos da escrita. Nesse sentido, as escolas isoladas continuariam a representar a contradição de um período histórico de mudanças e de progresso social, mas que, no entanto, não atingiu integralmente as comunidades distantes dos centros urbanos de Santa Catarina (Ávila, 2008).

4

POR UMA "NAÇÃO FORTE, CULTA, PRODUTIVA E FELIZ": PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO E CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL (1946-1952)

O Brasil, por largo tempo, esqueceu seus habitantes da zona rural. Os homens de governo, preocupados com a industrialização para retirar nossa economia do estágio semicolonial, não levaram para o campo os benefícios que tornam favorável a vida nas cidades. Assim, a zona rural com seus trinta milhões de habitantes ficou condenada à condição de marginalidade [...]. Aumenta a cada passo, a distância social e econômica que separa o Brasil industrial do Brasil agrícola [...]. A fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação, transportes, habitação, assistência médico-social, e condições gerais de existência e de trabalho que elevam a vida do campo.¹

1 Fragmento extraído do editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, intitulado "Populações marginais e educação" e publicado em 1950. O texto chama a atenção para a pouca atenção dispensada pelos governos às comunidades rurais (Editorial, 1950, p.3-4).

Escolas de tijolo de adobe, de madeira e de pau-a-pique² – construir e democratizar o ensino

Em 1946, a posse do primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra,³ e a promulgação da quinta Constituição brasileira, em 18 de setembro, marcaram o retorno do país ao regime democrático. A Constituição, cuja característica foi o espírito liberal e democrático dos seus enunciados, assegurou nos artigos 166 e 168, a educação como direito de todos, além do ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Como ainda firmava no art. 169, o compromisso da União em aplicar nunca menos de 10%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Diversamente da Constituição de 1934, que reservava 20% das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual da União para o ensino nas zonas rurais, a Constituição de 1946 não menciona o tema. É nesse quadro de reconfiguração da sociedade brasileira, marcada, sobretudo, como sublinha Andrade (2011a, [s.pag.]), “[...] pela transformação do Estado em agente promotor de uma nova configuração econômica, política e social no Brasil, sendo o eixo de sua ação o esforço de expansão do setor industrial do país”, que a educação rural assumiu o que o autor denomina de função de “civilização” para uma nova ordem social.

2 Expressão utilizada pelo ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos, para referir-se à urgência em construir escolas modestas, independentemente do tipo de material (Entrevista..., 1946).

3 O presidente Eurico Gaspar Dutra permaneceu no cargo de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951. Foi seu vice-presidente o catarinense Nereu de Oliveira Ramos, eleito de forma indireta pela Assembleia Constituinte, cargo em que permaneceu por igual período. (Informações disponíveis em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/gaspar-dutra/vice-presidente>>. Acesso em: 8 out. 2013.) Vale lembrar que a eleição do presidente Eurico Gaspar Dutra contou com o decisivo apoio de Getúlio Vargas, que a seguir candidatou-se à sucessão. Em 1950, Vargas foi mais uma vez eleito (pelo voto popular) para a presidência da República, cargo que ocupou de 31 de janeiro de 1951 até 24 de agosto de 1954, quando cometeu suicídio (Fausto, 2006; Hissldorf, 2003).

Comprometido com a democratização do ensino, o presidente Dutra chamava a atenção, em mensagem enviada ao Congresso Nacional, para o fato de que, até a sua posse, o FNEP não tivera a aplicação necessária. Foi a partir dos acréscimos das dotações que o Congresso o reforçou, permitindo, no ano de 1947, a construção de mais de 4 mil escolas rurais, com residências anexas para professores, inclusive nas zonas de fronteira e de colonização estrangeira. A meta do Inep para aquele período era a construção de 7 mil escolas rurais em todo o país (Mensagens..., 1950). Os estados do Nordeste, em virtude das precárias condições de vida da sua população e do alto índice de analfabetismo, receberam atenção especial do governo federal.

Convém salientar que o êxito na política de construção de escolas rurais não aconteceu por acaso. As ações relativas à expansão do ensino primário e a melhoria das condições de funcionamento das escolas foram estabelecidas no Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário (PDEP), apresentado por Murilo Braga,⁴ diretor do Instituto, ao ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos, em 1946. O plano foi elaborado a partir de observações e dados de que dispunha o Inep, aliados aos dados do IBGE, constituindo-se em uma verdadeira radiografia da realidade do ensino primário brasileiro. De posse dos dados estatísticos referentes ao período de 1942 a 1944, o Inep constatou que a rede de ensino não tinha capacidade para receber todas as crianças em idade escolar.

Tabela 15 – Matrícula geral no ensino primário no Brasil (1942 a 1944)

Ano	Crianças em idade escolar de 7 a 11 anos	Matrícula geral	Déficit de crianças sem escola
1942	-	3.340.952	-
1943	-	3.291.420	-
1944	5.597.625	3.309.959	2.287.666

Fonte: Braga (1946, p.497).

4 Em fevereiro de 1946, com o fim do Estado Novo, Murilo Braga substituiu Lourenço Filho na direção do Inep, cargo em que permaneceu até 1952.

Em que pese o Plano não apresentar dados completos acerca desse período, é possível observar a diminuição de 30 mil matrículas no ensino primário. Além da queda expressiva nas taxas de matrículas e da oferta em número insuficiente de escolas rurais, na avaliação do Inep, a escola primária funcionava do mesmo modo – tanto na roça como na cidade – e, por isso, o governo federal não poderia se omitir diante de quadro tão precário (Braga, 1946).

Para tanto, o Inep desdobrou o PDEP, criando o Programa de Organização do Ensino Primário, que incluiu o treinamento de professores das diversas regiões do país e a construção de escolas primárias adequadas às necessidades educacionais da zona rural brasileira. Escolas modestas com uma única sala e residência anexa para o professor, feita de “tijolo de adobe, de madeira e, se necessário fôr, até de pau a pique”, como disse em entrevista publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Entrevista..., 1946, p.493) o ministro da Educação e Saúde em exercício, Ernesto de Souza Campos. Mediante convênio firmado com os estados, o Inep transferia ao órgão educacional competente, de sua conta no Banco do Brasil, os créditos necessários para a construção de escolas nas zonas rurais, de fronteira e colonização. Os fiscais visitavam cada escola em construção e expediam relatório sobre a terminação e a qualidade da obra.

Para acompanhar e auxiliar na execução do Programa de Organização do Ensino Primário, foi convidado o professor norte-americano Robert King Hall, mestre de renome da Columbia University (Entrevista..., 1946), profundo conhecedor das questões ligadas à educação rural em vários países da América Latina e do Oriente. A colaboração desse professor, como a de outros especialistas norte-americanos com experiência em educação rural, era parte dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos.⁵ O apoio, entretanto, no exame de Alves

5 Em 1945, os governos brasileiro e norte-americano assinaram o acordo que criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Por essa comissão, foram criados centros de treinamento em fazendas de criação, estabelecimentos de ensino e estações experimentais, pelos quais já tinham passado 410 trabalhadores e professores rurais, e onde se achavam matriculados 1.227 alunos-trabalhadores (Mensagens..., 1950).

(2008), não foi gratuito – a orientação por parte do governo norte-americano era clara: o Brasil, país agrícola por excelência, deveria retomar a sua vocação, dando prioridade às políticas específicas de educação rural. Como assinala Andrade (2011a, [s.pag.]):

Não por coincidência, no contexto do estreitamento de laços com os Estados Unidos da América que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial, marcado pela criação da política da “Aliança Para o Progresso”, foi esse país que veio a servir de principal modelo de referência para a implantação do programa de expansão da educação rural no Brasil.

Para o professor Hall, as vantagens do Programa de Organização do Ensino Primário consistiam em quatro aspectos básicos: radicar o professor rural na zona rural; educar a comunidade onde estava sediada a escola; educar as instituições políticas e governamentais numa nova forma descentralizada de administração; e instalar escolas rurais justamente nas áreas mais necessitadas.

Com referência aos programas de ensino, o professor propunha que esses deveriam: dar maior atenção à agricultura prática, como a jardinagem, a criação de animais etc.; incluir o ensino de indústrias domésticas de produtos vendáveis, a fim de aumentar a renda do agricultor durante os períodos de inatividade forçada; incluir uma parte bem desenvolvida e extremamente prática sobre saúde e higiene – controle de malária, controle de fontes de água potável, construção e manutenção de instalações sanitárias, entre outros. E, ainda, as disciplinas de classe – Língua Pátria, Aritmética, História e Geografia – deveriam ceder lugar a uma metodologia em que os alunos aprendessem as matérias-instrumentos como parte integrante de projetos mais amplos e gerais, relativos à vida cívica e da formação a assuntos da vida familiar e profissional (Hall, 1950c).

Entretanto, como lembra Alves (2008), essa proposta não era consensual entre os educadores brasileiros. A autora se refere aos cursos desenvolvidos pelo professor Hall, que, além de fazer sobressair certo modelo de escola, desde referências bibliográficas quase exclusivamente norte-americanas, eram ministrados em língua es-

trangeira, dificultando ou até mesmo impossibilitando a comunicação entre ele e os professores brasileiros. De qualquer forma, mesmo sendo um modelo distante da realidade brasileira, na concepção de Alves, o papel de influência desse professor na formação de técnicos em educação e professores é incontestável.

Hall visitou algumas cidades do Nordeste e as zonas de colonização de Santa Catarina – fato noticiado com destaque no jornal *O Estado*, de Florianópolis, em 1948.⁶ Do Nordeste, fez um relato minucioso da sua passagem por Sergipe, em Aracaju, quando visitou 24 escolas primárias rurais, três grupos escolares e uma escola normal rural, todas elas construídas com fundos do governo federal.

No ano seguinte, em 1949, o Inep havia fiscalizado, segundo ele, até a fase final, 2.250 escolas rurais e 55 grupos escolares; estavam em construção 2.100 escolas, 65 grupos e 25 escolas normais rurais. E também autorizado a construção de 1.800 escolas, 100 grupos, 12 escolas secundárias e vinte escolas normais nas mais diversas regiões.

Esses dados, sem dúvida, modificaram as ideias iniciais de Hall de descrença sobre o Programa de Organização do Ensino Primário: “[...] hoje, declaro-me inteiramente convencido de que se trata, de fato, de um dos maiores programas educativos em curso neste continente” (Hall, 1950b, p.112). Isso porque, na sua experiência com programas educativos nacionais em outros países, ele constatou excessiva centralização e controle por parte da administração pública, e o mais grave: a descontinuidade dos programas. No caso do Brasil, sua preocupação era de que o programa favorecesse a construção material das escolas, em detrimento do progresso educacional.

No plano de construções de escolas rurais elaborado pelo Inep, a localização dos prédios, de acordo com o presidente Dutra, era objeto do maior cuidado, a fim de que os benefícios dessa nova política educacional se fizessem sentir, sobretudo nos núcleos rurais. O tipo de construção deveria obedecer às condições de clima e ofere-

6 Fiori (1991) faz referência à passagem do professor Hall pelo estado, em 1941, para acompanhar a nacionalização do ensino nas zonas de colonização. Em 1948, segundo ela, o professor fez o mesmo percurso e concluiu que a política de nacionalização do período conseguiu, efetivamente, atingir seus objetivos.

cer residência anexa para a professora, dotada de recursos modernos (Mensagem..., 1952). Santa Catarina foi um dos estados que se beneficiaram com os recursos repassados pelo governo federal para a construção de escolas rurais, embora o número de escolas criadas tenha sido pequeno (Moreira, 1954).

Alvo de preocupação tanto de educadores como de governantes, o plano de construções escolares foi um dos temas do Seminário Interamericano de Educação,⁷ promovido pela Unesco e pela Organização dos Estados Americanos, entre os dias 26 e 30 de outubro de 1950, em Montevidéu. Nas conclusões aprovadas no referido certame, havia a recomendação para que cada país, estado, departamento ou município organizasse com urgência um plano de construções escolares a ser executado em prazo mais ou menos curto e que, nas zonas rurais, instalações condignas para residência do professor fossem anexadas ao edifício escolar.

O argumento central dessa recomendação era que a escola e seus arredores constituíam o ambiente em que se realizava parte do processo da educação e, por isso, deveria ser construída em função dos princípios pedagógicos que sustentavam a nova educação. Nesse sentido, toda nova construção escolar deveria: “Ajustar-se a objetivos funcionais; atender a características e necessidades regionais; procurar o ambiente natural favorável à educação” (Seminário..., 1951, p.115).

No mesmo ano da realização do Seminário Interamericano de Educação, o professor Hall apresentou ao diretor do Inep, Murilo Braga, um relatório completo de suas atividades denominado “Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil”. Entre suas sugestões, a de levar escolas primárias rurais às populações litorâneas e ribeirinhas, criando escola para pescadores. Ainda, a exemplo dos Estados Unidos, ele sugeria a criação da “escola consolidada” – uma escola dotada de vários professores e frequentada por alunos procedentes de uma grande área em torno da escola. Na sua avaliação, as vantagens desse tipo de estabelecimento eram inúmeras,

7 O seminário teve como tema geral a Organização dos Sistemas e Serviços Escolares Primários (Seminário..., 1951).

entre as quais se destacavam a qualidade das instalações, o tamanho da biblioteca, a especialização dos professores e a diversidade dos cursos. Porém, Hall advertia que três questões eram fundamentais para o êxito da escola consolidada: rede de estradas, ônibus e boa vontade das autoridades (Hall, 1950b). Nos documentos analisados, não há evidências de que esse modelo de escola tenha sido cogitado pelo governo brasileiro.

Acerca dessa proposta, é importante registrar que uma das recomendações do Seminário Interamericano de Educação Primária aos governos da América era que procurassem,

[...] tendo em conta as vantagens de ordem pedagógica e econômica que resultam da consolidação do esforço educativo [...], organizar núcleos escolares ou escolas consolidadas, seja mediante o agrupamento de escolas isoladas ou mediante a organização de unidades que ofereçam todo o curso primário, dos quais sejam tributárias as escolas primárias elementares dos arredores. (Seminário..., 1951, p.124).

No Brasil, o agrupamento de escolas isoladas num só prédio recebeu a denominação de *escolas reunidas*, porém não havia a mesma organização administrativo-pedagógica das escolas consolidadas americanas. No estado de São Paulo, as escolas reunidas foram extintas formalmente em 1933, embora algumas (em número reduzido) continuassem em funcionamento praticamente por toda a década de 1930. Em Santa Catarina, as escolas reunidas foram incorporadas à legislação em 1946, na aprovação do novo regulamento de ensino; contudo, anterior a esse período, há registros da criação dessas escolas, que em grande parte foram fechadas por causa do baixo número de matrículas.

No que se refere à construção de escolas, é lícito afirmar que o Programa de Organização do Ensino Primário não só criou como triplicou o número de escolas primárias rurais. Na tentativa de enaltecer esse crescimento, o presidente general Eurico Gaspar Dutra, dizia que esse era o maior número de escolas construídas no Brasil. Segundo ele, até então o país não possuía escolas rurais adequadas às

necessidades e especificidades da zona rural.⁸ No Rio de Janeiro, por exemplo, então capital da República, as escolas típicas rurais criadas no final dos anos 1940 eram uma espécie de vitrine do modelo escolar rural norte-americano, segundo Nilda Alves (2008). Embora, como referiu essa autora, o número de escolas construídas nos padrões estabelecidos pelo Inep tenha sido pequeno,⁹ as existentes foram inauguradas com pompas pelo governador do Distrito Federal, Mendes de Moraes (1947-1951).

Em realidade, em que pese o entusiasmo do presidente Dutra e do notável avanço na expansão do ensino primário rural, o número de escolas rurais – quer típicas ou não – permaneceu insuficiente para atender à demanda das crianças em idade escolar na zona rural brasileira. A expansão dessa modalidade de ensino, mesmo fazendo parte das estratégias de desenvolvimento e modernização do país, não atingiu de fato toda a população em idade escolar, bem como a população adulta. No início dos anos 1950, com uma população ainda predominantemente rural, mais de 70% da população adulta da zona rural não sabia ler nem escrever.¹⁰

Em mensagem publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1952, o presidente Dutra admitia que, apesar dos esforços empreendidos, o déficit escolar na zona rural permanecia como um problema sem solução. Num cálculo muito otimista, dizia que havia “[...] cerca de seis milhões de crianças em idade escolar, das quais talvez apenas a metade tenha conseguido matricular-se”

8 Na seção “Vida educacional – A educação brasileira no mês de janeiro de 1951” da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, é possível compreender em parte o entusiasmo do presidente Dutra (Vida..., 1951).

9 As escolas rurais possuíam quatro salas em um terreno em volta e foram pensadas para funcionar como uma “pequena granja”, ministrando, além do ensino de nível primário, noções práticas elementares de horticultura, pomicultura, avicultura, apicultura, cunicultura e sericultura, ao lado de trabalho em oficinas de pequenas indústrias rurais. Também era previsto que nelas se daria o desenvolvimento do Clube Agrícola, do Pelotão da Saúde, do Centro de Civismo, da Cooperativa, do Caixa Escolar, Biblioteca, Museu, entre outros (Alves, 2008).

10 Segundo os dados oficiais, dos 51.944,397 habitantes, 27.316,826 permaneciam na zona rural e 24.627,57 na zona urbana, sendo que na zona rural 72% da população adulta não sabia ler nem escrever e apenas 28% sabia (Brasil, 1953).

(Mensagem..., 1952, p.210). Segundo ele, a supressão do déficit exigiria simultaneamente a inversão de bilhões de cruzeiros no reaparelhamento dos transportes e vias de comunicações, no saneamento das zonas derrotadas pela malária e verminoses e no fomento da produção das utilidades fundamentais à vida. O seu pronunciamento, embora longo, revela a dimensão do problema enfrentado pela infância brasileira no acesso à escolarização elementar na zona rural:

No setor do ensino primário, continuou o Governo Federal a prestar sua contribuição, hoje indispensável, para a solução do grave problema da educação de nossas massas, especialmente as rurais, promovendo convênios com os Estados, para auxiliar a construção de prédios escolares e escolas rurais, além do crescente esforço nos cursos de atualização e aperfeiçoamento dos professores primários. As estatísticas revelam a existência, nas zonas rurais do País, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não são atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscam a escola, ou, se o fazem, encontram, na deficiência de instalações adequadas, o empecilho para a matrícula. De norte a sul, nas grandes cidades ou nos centros de fraca densidade demográfica, nos núcleos industriais ou nas regiões agropastoris, nas zonas de colonização ou fronteiriças, a população em idade escolar não é absorvida pela rede do sistema oficial ou particular. [...] De outro lado, verifica-se ser praticamente impossível, ainda que teoricamente defensável, que os Estados resolvam, dentro de seus reduzidos recursos orçamentários, a grave situação em que se debate o ensino primário brasileiro. Sem prédios adequados, sem professorado tecnicamente habilitado, sem material escolar, será difícil o encaminhamento de uma solução (Mensagem..., 1952, p.209-10).

O quadro descrito só se modificou, pelo menos no aspecto quantitativo, no transcorrer da segunda metade dos anos 1950. As transformações decorrentes do acelerado processo de industrialização e da intensa migração do campo para a cidade passaram a exigir das autoridades brasileiras soluções rápidas para o setor educacional, especialmente no que se relaciona à oferta de escolas na zona rural e à erradicação do analfabetismo.

No ensino primário rural, por exemplo, mais crianças e jovens passaram a frequentar a escola – o número de unidades escolares mais que duplicou, passando de 24.080 unidades no ano de 1944 para 55.300 em 1955. E a matrícula geral praticamente dobrou, passando de 1.177.114 para 2.341.910 alunos, sendo que 1.983.554 (84%) alunos frequentavam regularmente a escola, de acordo com os dados oficiais (Brasil, [1959]).¹¹ Soma-se ainda a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, que buscou, por intermédio de missões rurais e centros de treinamento, melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida dos habitantes da zona rural.

Nesse aspecto, é interessante notar que as reformas de ensino realizadas em São Paulo e Santa Catarina, no final dos anos 1940, mantiveram certos padrões desenvolvidos durante a vigência do Estado Novo como, por exemplo, o excessivo controle sobre as atividades escolares. Mas, por outro lado, não deixaram de evidenciar a necessidade de adequar o ensino primário rural às novas exigências de uma sociedade em transformação no período ocidental do pós-guerra. Segundo Hobsbawm (1995, p.18), a transformação econômica, social e cultural decorrente desse período configura-se como “[...] a maior, mais rápida e mais fundamental da história registrada”. Associando os princípios filosóficos da Escola Nova ao domínio das novas técnicas de trabalho, os legisladores de ambos os estados procuraram inserir a população rural no projeto de desenvolvimento industrial em curso no país.

11 Esses dados corroboram o levantamento realizado por Paiva (1987), no qual também identificou o maior crescimento de unidades escolares e de matrícula no ensino primário de maneira geral, entre os anos de 1945 e 1955.

“Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”¹² – Reforma Elpídio Barbosa (Santa Catarina, 1946)

Em 1946, o Departamento de Educação da Secretaria da Justiça, Educação e Saúde do Estado de Santa Catarina publicou, em cumprimento ao artigo 60 do Decreto-Lei n. 298, de 13 de novembro do mesmo ano, o novo regulamento para os estabelecimentos de ensino primário (Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro). O regulamento foi assinado pelo interventor federal do estado, Udo Deeke, que permaneceu no cargo de 1946 a 1947. Na direção do Departamento de Educação estava o professor Elpídio Barbosa, que respondeu pelo cargo de 1940 a 1950.

O novo regulamento foi criado em consequência às Leis Orgânicas, sendo que o anteprojeto já havia passado pela análise do diretor do Inep, Murilo Braga, que, em correspondência a Elpídio Barbosa, teceu esufuziantes elogios quanto à adequação do documento às normas estabelecidas pela legislação federal, bem como destacou o alto espírito de cooperação do estado catarinense.

Dentre as finalidades do ensino primário, o regulamento manteve-se fiel às orientações do Estado Novo:

Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana; oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação do trabalho (Santa Catarina, 1946, p.3, art.1^o).

O regulamento tem na causa cívica, nos valores morais e no trabalho aspectos centrais a serem desenvolvidos pelas escolas.

12 Essa foi a expressão utilizada pelo legislador no regulamento de 1946, para se referir à organização das salas de aula, que deveriam apresentar “[...] além de uma ornamentação sóbria, a mais vigorosa ordem [...]” (Santa Catarina, 1946, p.49, art.338).

A educação fora transformada em atividade controlada por leis e regulamentos com o objetivo de fortalecer a unidade nacional; e o Ministério da Educação e as Secretarias da Educação, em órgãos fiscalizadores do cumprimento desses dispositivos legais. Para Neide Fiori (1991, p.130),

[...] em harmonia com esse contexto, ocorreu então, em Santa Catarina, um período caracterizado por grande centralização e formalismo legal em matéria de ensino. Quase se poderia dizer que, na época, o conceito de eficiente Professor, Diretor ou Inspetor Escolar, incluía forte capacidade de respeitar e de cumprir ordens.

Ainda segundo a autora, o formalismo das atividades educacionais chegou a afetar aspectos ligados à qualidade do ensino, como os planos de aula e as reuniões pedagógicas, em que só poderiam ser tratados temas sugeridos pelo Departamento de Educação e sobre os quais já tivesse havido uma manifestação oficial. Soma-se a isso o controle exercido sobre o cotidiano escolar, como a rigidez dos horários na configuração do período de aulas. Conforme o artigo 365, os grupos escolares e escolas isoladas precisariam preencher cabalmente as horas de funcionamento, estabelecidas pelo regulamento. O dia letivo nas escolas isoladas seria de quatro horas, com meia hora para o recreio, sendo o horário organizado de acordo com as conveniências locais e as do ensino (Santa Catarina, 1946). Nos grupos escolares, a duração do período era a mesma das escolas isoladas, porém com um curso de quatro anos.

O controle também se reflete em outros procedimentos, como nos boletins dos alunos. As entradas tardias e as retiradas deveriam ser consignadas como tais para os efeitos de fiscalização por parte dos pais, dos tutores, entre outros. Esse controle é evidenciado tanto na década de 1930 quanto na década de 1940. Grosso modo, pode-se inferir que o cumprimento desse dispositivo legal não repercutiu de forma linear nas escolas isoladas, até porque a visita dos inspetores escolares era esporádica. Segundo Moreira (1954), o êxito das escolas isoladas quanto ao melhor aproveitamento do tempo escolar e do rendimento dos alu-

nos dependeria do interesse do professor: se ele fosse interessado, a escola seria boa; do contrário, seria apenas mais uma unidade de ensino.

O exame de algumas imagens desse período revela, de certo modo, o que deveria ser o dia a dia escolar na zona rural. A bandeira do Brasil em destaque, crianças vestidas uniformemente – na sua maior parte, descalças –, o professor com suas vestes alinhadas e postura altiva esboçam a representação de uma escola em sintonia com as aspirações políticas vigentes.

Como bem descrito por Beirith (2009), o regulamento de 1946 é um extenso e meticuloso documento composto de 761 artigos que dispõem sobre as bases de organização, a estrutura e os tipos de estabelecimento de ensino, período letivo, férias, regime de aula, critérios para promoção de alunos, atribuições do corpo docente, disciplina e escrituração escolar, instituições complementares da escola, entre diversos outros itens.

No exame de Moreira (1954, p.60):

Sobre o novo regulamento para o ensino primário não desaparecem, em princípio, as tentativas de modernizar a escola, voltando-se, porém, quanto aos detalhes de organização, ao velho regulamento de Instrução Pública, elaborada antes de 1920, por Orestes Guimarães.

De fato, ao mesmo tempo que ocorrem avanços significativos em relação aos direitos sociais nessa época, há, por outro lado, nesse regulamento, excessiva centralização e controle na esfera administrativo-pedagógica. Os estabelecimentos de ensino primário ficaram assim divididos: *escola isolada* (EI), quando possuísse uma só turma e entregue a um só docente; *escolas reunidas* (ER), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores; *grupo escolar* (GE), quando mantivesse cinco ou mais turmas com número igual ou superior de docentes; *escolas supletivas* (ES), quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de alunos e professores (Santa Catarina, 1946).

As escolas isoladas e as reunidas ministrariam somente o curso elementar; os grupos escolares poderiam ministrar o curso elemen-

tar e o complementar; as escolas supletivas, apenas o curso supletivo. Como as escolas isoladas possuíam características especiais, principalmente por sua localização, geralmente distante do centro urbano, poderiam ministrar apenas os três primeiros anos do curso primário, podendo o aluno concluir o curso em outra escola (ibidem).

Tanto escolas isoladas como reunidas poderiam ser masculinas, femininas e mistas. As masculinas seriam, sempre que possível, regidas por professores; e as femininas e mistas, por professoras. Para a instalação dessas escolas, era necessário a distância de um raio de três quilômetros entre uma e outra e, ainda, a existência de, pelo menos, quarenta crianças em idade escolar, das quais vinte, no mínimo, em idade obrigatória. Contudo, as escolas não poderiam ser mantidas com matrícula inferior a 25 alunos, dos quais quinze, no mínimo, deveriam estar em idade obrigatória, sendo extintas as que mantivessem média inferior a dezoito alunos durante três meses consecutivos. Os estabelecimentos de ensino que possuíssem mais de 45 alunos matriculados, com pelo menos quinze candidatos à matrícula, dos quais dez em idade obrigatória, poderiam ser desdobrados (Santa Catarina, 1946).

Beirith (2009) identificou que o desdobramento de uma escola isolada era considerado criação de uma nova escola: como as escolas isoladas possuíam apenas uma classe, desdobrar a classe significava criar uma nova escola. Ainda segundo essa autora, somente após um ano de experiência e permanecendo a necessidade de desdobramento, ela se tornaria escola reunida. E conclui que isso poderia ter elevado o número de unidades para efeito de contagem, com o intuito de utilizá-la como propaganda política em favor do governo. É bastante provável a hipótese da autora, tendo em vista o aumento expressivo no número de escolas isoladas nesse momento.

Conforme o regulamento, na medida das possibilidades econômicas do estado e das facilidades oferecidas pelos municípios ou particulares, as escolas existentes nas zonas rurais ou as que se criassem passariam a funcionar em instalações adequadas aos seus fins, favorecendo a permanência do professor mediante condições materiais e morais de conforto. Entre os requisitos básicos para a instalação

de escola isolada, havia a recomendação para que o prédio escolar preenchesse as “[...] finalidades higiênico-pedagógicas (sala ampla, ventilada e vidraças nas janelas)” (Santa Catarina, 1946, p.54). Era necessário verificar ainda a existência de privada e de terreno com espaço para o pátio e clube agrícola.

O regulamento orientava ainda para que as escolas isoladas ou reunidas da zona rural tomassem gradualmente o tipo de granja escolar:

Sempre que possível, o professor, além da exposição do programa adotado, desenvolverá, com o auxílio dos alunos e eventualmente dos pais, trabalhos práticos da cultura, criação pesca, indústrias rudimentares, e outras atividades rurais, destinados à escola os lucros obtidos (Santa Catarina, 1946, p.54, art.397).

Os trabalhos práticos a que se refere esse artigo eram obrigatórios e deveriam ser realizados em horário especial, aprovado pelo Departamento de Educação, não podendo exceder a uma hora diária.

Em relação ao programa de ensino, foram observadas algumas alterações no regulamento de 1946: a disciplina de Instrução Cívica, presente no decreto de 1939, foi abolida no novo regulamento; assim como Ginástica, substituída pela de Educação Física. O curso primário elementar era composto de: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e no Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física.

Basicamente, a organização do ensino e dos programas nos anos de 1930 e 1940 esteve dirigida aos grupos escolares e às escolas normais, cabendo às escolas isoladas a execução parcial dos programas, dentro dos conhecimentos apresentados pelos professores. A própria legislação educacional concedia maior flexibilidade às escolas isoladas e determinava que o desenvolvimento do programa fosse essencialmente prático, orientado para fixar o indivíduo no meio em que vivia e adaptado às necessidades e conveniências locais (Santa Catarina, 1946). E, ainda, ficava a critério da escola ministrar os três

primeiros anos do curso primário, facultando aos alunos concluir o curso primário em outra escola.

No mês de novembro, a verificação do aproveitamento escolar deveria ser realizada nas classes de segundo, terceiro e quarto anos. Alternadamente, ocorria todos os meses, com provas escritas de Linguagem e Aritmética, de Geografia e História, bem como de noções comuns. As classes de primeiro ano faziam provas mensais de Linguagem, de Cálculo e Desenho, de acordo com o adiantamento dos alunos. As provas mensais seriam feitas de preferência por meio de testes. Essas provas serviriam de base para classificar os alunos em “fortes”, “médios” e “fracos”. De acordo com o regulamento, haveria exames finais, escritos, de Linguagem, Aritmética, Geografia, História, noções comuns e leitura, nas classes de segundo, terceiro e quarto anos (Santa Catarina, 1946). Essas orientações dirigiam-se aos grupos escolares e escolas isoladas. Os exames nas escolas isoladas e reunidas seriam organizados pelo inspetor escolar ou professor por ele designado, segundo instruções baixadas pelo Departamento de Educação do Estado (*ibidem*).

A contradição do regulamento de 1946 residia em fundamentar-se em princípios difundidos pelo movimento da Escola Nova, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – principalmente no que se refere à autonomia da escola e renovação dos métodos de ensino – e, ao mesmo tempo, impor uma série de medidas administrativas que, a priori, não estabeleciam coerência com esses princípios, causando confusão entre os preceitos da Escola Nova, entendida como escola ativa, e a posição centralista e autoritária por parte daqueles que administravam os serviços de educação (Moreira, 1954).

Fato é que, nesse período, os dilemas em relação às propostas da Escola Nova se acentuaram. Por um lado, como assinala Fiori (1991), a existência de um ensino baseado na memorização e na passividade do aluno como sujeito; por outro, introduziam-se novos métodos, com base na atuação espontânea e natural do aluno, que passava a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem. Havia, de acordo com Moreira (1954), uma verdadeira confusão na conceituação do que deveriam ser, por exemplo, os “centros de interesse”.

Por esse regulamento, o ensino seria dado pelo método intuitivo, recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões, e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesses (Santa Catarina, 1946). Para Fiori (1991), o regulamento revela a adesão oficial do estado catarinense às ideias renovadoras, expressando o desejo de identificação com as concepções educacionais endossadas pelos órgãos federais. A consequência, segundo ela, é que a renovação educacional no estado se deu, muitas vezes, apenas na lei. Essa interpretação é compartilhada por Bombassaro e Silva (2011), para as quais tanto o método intuitivo quanto os pressupostos da Escola Nova foram registrados em lei, mas muito pouco praticados.¹³

O regulamento acentuava ainda que os deveres dos professores e alunos das escolas isoladas seriam os mesmos atribuídos aos de grupo escolar, em tudo que lhes fosse aplicável, isto é: efetuar a matrícula dos alunos, fazer a escrituração escolar, entre outros (Santa Catarina, 1946). No caso de algum professor retirar-se antes de terminar o horário, o diretor providenciaria a sua substituição, não sendo permitido dispensar a classe antes dos trabalhos terminados. A retirada de alunos antes de terminado o tempo consignado no horário para as funções escolares seria permitida mediante pedido verbal e direto, ou por escrito, dos responsáveis.

Dentre as atividades consideradas importantes, destacam-se os trabalhos de final de ano. Ocorriam no mês de novembro e constavam de exames e exposições. As exposições escolares tinham o objetivo de apresentar ao público o resultado dos trabalhos do ano letivo (ibidem). O artigo é bastante enfático quanto à importância da exposição, por julgá-la uma das formas de prestar contas ao público sobre o que é realizado na escola, dar a conhecer a orientação geral do ensino, os métodos desenvolvidos, enfim, um momento para que a escola demonstre toda a sua eficiência.

13 Segundo essas autoras, se para o método intuitivo organizou-se toda uma engenharia de formação de professores e organização da escola que, mesmo assim, o coloca como incipiente, no caso da Escola Nova, as formas de ensinar dificilmente se afinariam aos pressupostos escolanovistas.

Os diretores do período recebiam orientações bastante rígidas, pois sob pretexto algum poderiam alterar a ordem estabelecida para os trabalhos de novembro. A saber: a de exames, a da exposição, a da entrega do material da exposição e a da festa de encerramento em 30 de novembro. Os trabalhos dos alunos dos cursos primários complementares e dos cursos normais regionais figurariam na exposição dos respectivos grupos escolares.

Nas escolas isoladas, não se identificou a realização das atividades de final de ano. O regulamento, inclusive, não faz referência a essas escolas, que representavam, de certo modo, atraso em relação ao que era anunciado nesse momento – a escola como espaço de desenvolvimento do gosto artístico, de modernas práticas pedagógicas traduzidas pelas atividades desenvolvidas nos grupos escolares. Como destaca Fiori (1991), os grupos escolares constituíam uma preciosa rede de ensino que atingia a longínquas cidades catarinenses; dessas escolas, esperava-se que administrassem uma educação mais completa e integral.

Todavia, é preciso considerar que, se para os grupos escolares os programas de ensino evidenciam um modo de organização e de racionalidade curricular, com ordenamento e controle do tempo sobre as atividades, para as escolas isoladas e escolas reunidas localizadas na zona rural também havia uma organização e uma racionalidade curricular com vistas ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo, bem como a introdução dos alunos em novas formas de convívio e de conduta (Ávila, 2008).

Embora geograficamente distantes umas das outras, essas escolas possuíam em comum a função de transmitir os valores sociais preponderantes nesse momento histórico. Mesmo funcionando na casa dos professores e em outros ambientes pouco adaptados aos fins educativos, as escolas isoladas representavam um local em que se deveria ensinar a ler e a escrever, além de inserir os sujeitos numa nova forma de organização social. Consideradas um “mal necessário”, a expansão dessas escolas seria expressiva durante os anos 1940 e 1950, no estado catarinense.

No que se relaciona à expansão do ensino primário rural, Moreira (1954, p.70), dizia: “Santa Catarina foi um Estado bem

aquinhado pelo Inep; sei que a preocupação com a nacionalização determinou certa preferência por aquele Estado na distribuição de verbas”. O autor refere-se ao auxílio federal recebido pelo estado para a construção de escolas, em torno de 288 prédios para escolas isoladas rurais e 36 para grupos escolares, entre 1947 e 1953. O Inep, por meio do PDEP e do CNEP, contribuía com cerca de 70% do valor do imóvel – escolas de uma sala e com residência para o professor. Porém, conforme afirma Moreira (1954), o número de escolas construídas dentro dos padrões estabelecidos pelo Inep não ultrapassou trezentas, menos de 1/5 das escolas desse tipo já existentes no estado.

Em 1950, segundo os dados oficiais, o número de escolas isoladas instaladas na zona rural catarinense praticamente triplicou em relação à década anterior.¹⁴ Os índices de alfabetização continuaram a se apresentar entre os melhores do país. Com 1.560.502 habitantes,¹⁵ 1.197.788¹⁶ estavam alocados na zona rural, sendo que 494.986 pessoas sabiam ler e escrever (51,2%), e 471.228 (48,8%) não sabiam (Brasil, 1953, p.27-8 e37).¹⁷ Como se observa, na zona rural catarinense, um pouco menos da metade da população ainda se mantinha analfabeta. Dado esse que se distanciava da realidade nacional, pois, até então, 70% da população rural permanecia sem saber ler nem escrever. Além disso, verificou-se uma pequena redução nas taxas de analfabetismo em Santa Catarina, comparando-se à década anterior. Na zona urbana, os índices eram demasiado animadores: para

14 Nos documentos analisados, não constam registros acerca do tipo de construção adotada e a quantidade de escolas projetadas nos padrões estabelecidos pelo Inep. Os números informados se referem ao total de escolas isoladas construídas na zona rural, de maneira geral.

15 O anuário apresenta uma pequena distorção na página 37: a soma dos quadros urbano e rural, incluindo o quadro suburbano, perfaz um total de 1.271.659 habitantes; todavia, na página 27, consta uma população geral de 1.560.502.

16 Este total não corresponde às somas posteriores.

17 Aqui, mais uma vez, a presença da incompatibilidade dos números. Se somados os quantitativos da população rural que sabia ler e escrever e aquela que não sabia, teremos um total de 966.214 pessoas – e não 1.197.788, como o demonstrado na página 28 do mesmo anuário. De toda maneira, é possível perceber que mais da metade da população estava alfabetizada na zona rural.

uma população de 228.718 habitantes, sabiam ler e escrever 175.747 (76,9%), e não sabiam 52.971 (23,1%) pessoas (ibidem, p.37).¹⁸

A reestruturação realizada por Elpídio Barbosa, em 1946, no estado catarinense, permaneceria até os anos 1960, quando ocorreram, segundo Fiori (1991), importantes inovações, como a aprovação do Sistema Estadual de Ensino e a instalação do Conselho Estadual de Educação. No que diz respeito às escolas isoladas localizadas na zona rural, essas, em número um pouco menor, continuariam a cumprir sua tarefa de ensinar a ler, escrever e contar.

Um modelo e um lugar para as escolas rurais na consolidação das leis de ensino do estado de São Paulo (1947)

Passados catorze anos da publicação do Código de Educação (1933), e em meio ao clima de redemocratização política, o governador Adhemar de Barros, aprovou a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo (Decreto n.17.698, de 26 de novembro de 1947), tendo à frente do Departamento de Educação o professor Raul de Carvalho Guerra, diretor-geral substituto. Com a nova legislação, ainda permaneceram os padrões de comportamento desenvolvidos durante o Estado Novo. Esses padrões nortearam igualmente a legislação educacional de Santa Catarina. Aliás, o regulamento paulista assemelhava-se muito ao que fora aprovado no estado catarinense no ano anterior, em 1946 – extenso, pormenorizado e com excessivo controle sobre as ações escolares.

Com uma feição de cunho centralizador e uniformizante, a Consolidação das Leis de Ensino em São Paulo obedecia ao disposto pelas diretrizes das leis orgânicas. No concernente ao ensino primário rural, a nova legislação procurou adequar-se ao estabelecido pela Lei

18 Não foram encontrados dados específicos sobre a população em idade escolar na zona rural. Registra-se, também, que os percentuais não constam nos dados oferecidos pela fonte.

Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946) e pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946). Somam-se a essas a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946), cujo objetivo principal era prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

A Lei Orgânica do Ensino Primário visou especialmente estruturar e dar maior organicidade a essa modalidade de escolarização, referindo no art.28 que os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos seriam designados como: escola isolada (EI), escola reunida (ER), grupo escolar (GE) e escola supletiva (ES). Eram consideradas escolas isoladas aquelas que possuísem uma só turma de alunos, entregue a um só docente. E, sobre o curso a ser oferecido, o art.29 mencionava que as escolas isoladas e as reunidas ministrariam somente o curso elementar; os grupos escolares, por sua vez, poderiam ministrar o curso elementar e o complementar; e as escolas supletivas, apenas o curso supletivo. A Lei Orgânica do Ensino instituiu o Curso de Iniciação Agrícola, que deveria articular-se com o ensino primário; e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo.

Embora não viessem à luz durante a ditadura, as leis orgânicas relativas ao ensino primário, normal e agrícola, preparadas durante o regime varguista, tiveram continuidade sob o Estado de Direito da Constituição de 1946. Tal fenômeno se deveu ao longo processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Com isso houve, como assinala Cury (1996), um relativo choque entre a orientação estadonovista, centralizadora e autoritária, e aquela proclamada na Constituição liberal e descentralizadora de 1946.

Na Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo, em 1947, permaneceram as prescrições vigentes no Código de Educação (1933) para as escolas isoladas rurais (classificadas em urbanas, distritais e rurais), porém associadas a um excessivo controle sobre as atividades e demais procedimentos de ensino. Entretanto,

a grande mudança no texto legislativo ocorreu por conta da diferenciação entre educação primária e educação rural, que passaram a ser tratadas como modalidades distintas: a *educação primária* seria ministrada nas escolas isoladas, nos grupos escolares e nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, nos cursos populares noturnos; e a *educação rural* nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais, nos cursos especiais intensivos destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial (São Paulo, 1948b).

Essa ideia de um modelo de escola rural voltado para a vocação agrícola não era nova: remetia à década de 1930, com a criação do Grupo Escolar Rural do Butantan (1935) e a institucionalização dos grupos escolares rurais (1938).¹⁹ Na realidade, o estado de São Paulo se valeria de dois modelos de educação primária na zona rural durante os anos 1930 e 1940 – escolas rurais de ensino comum e escolas típicas rurais baseadas nas concepções ruralistas de educação.

As novas orientações da legislação paulista basearam-se integralmente no decreto-lei elaborado por Sud Mennucci em 1943, quando esteve à frente da Diretoria de Ensino no governo de Fernando Costa. Por esse decreto, as escolas típicas rurais passaram a ser subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural (Aster).

À Aster, órgão subordinado ao Departamento de Educação, competia:

19 Sud Mennucci, no seu livro *Pelo sentido ruralista da educação* (1935), relata a experiência do professor Thomé Teixeira, já em [1917], em São Paulo, no Grupo Escolar de Itararé. De acordo com Mennucci, o professor Teixeira, conseguiu “bellissimos e elucidativos resultados”, valendo-se de um campo anexo ao grupo, onde desenvolveu a cultura do algodão, da alfafa, do trigo, milho e feijão, de árvores frutíferas e de hortaliças de várias espécies. Refere-se, ainda, à Escola Rural da Barra, em Casa Branca, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Nessa escola, dirigida pela professora Luiza Guerra, foi realizada em 1932, de acordo com Mennucci, a primeira tentativa experimental de uma escola rural autêntica voltada para as atividades agrícolas: a escola teve horta, jardim e chegou a possuir 300 aves.

Orientar a organização dos cursos de agricultura das escolas normais; elaborar programas especiais para o ensino primário rural e normal; promover a organização de cursos especiais intensivos sobre questões ruralistas destinadas aos professores com ou sem função no magistério; estudar a possibilidade de serem convertidos em rurais outros grupos escolares que satisfaçam as condições exigidas por lei; fiscalizar e orientar as atividades dos grupos escolares rurais, das escolas típicas rurais e dos cursos de agricultura das escolas normais; registrar e incentivar as iniciativas desses e de outros estabelecimentos de ensino que visem despertar na infância ou na juventude o amor pelas coisas da terra e o interesse pelas práticas agrícolas (São Paulo, 1948b, art.42).

Ao assistente pedagógico, caberia orientar e acompanhar o andamento dos estudos e trabalhos dos cursos, bem como verificar o aproveitamento dos alunos em todas as atividades. Para esse fim, haveria, na Assistência Técnica do Ensino Rural, conveniente serviço de fichas a serem preenchidas com dados de observação pessoal e dos relatórios mensais enviados pelo diretor do estabelecimento (São Paulo, 1948b). E, para atender aos demais serviços da Aster, poderiam ser designados funcionários lotados em outras repartições ou contratadas pessoas estranhas, de acordo com as normas estabelecidas (ibidem).

Para que fossem criados grupos escolares rurais em São Paulo, ou para que fossem convertidos nesse tipo grupos escolares já existentes, eram indispensáveis algumas condições, como: localização em zona rural, à distância mínima de três quilômetros do perímetro urbano; existência de prédio escolar de propriedade do estado, com quatro salas de aula no mínimo e cinco hectares de terras cultiváveis; e 200 crianças, pelo menos, em condições de frequentarem o estabelecimento.

Saudada nos jornais como uma iniciativa pioneira, a legislação paulista normatizou cursos de especialização e programas especiais para o ensino rural, como ainda promoveu o primeiro concurso para o provimento de diretores e professores (ibidem). De acordo com matéria assinada por Rosalvo Florentino no *Jornal de São Paulo* e publicada posteriormente, em 1950, na *Revista Brasileira de Estu-*

dos Pedagógicos, em 1947, foram aplicados Cr\$ 1.850.000,00 para a construção de 37 novas unidades.²⁰ Para Florentino, a assinatura do Convênio Nacional do Ensino Primário em 1946 acelerou o processo de construções de escolas rurais no estado.

Todas as obras, em São Paulo, ficavam a cargo do Serviço de Prédios Escolares, do qual era chefe o professor Amadeu Colombo. Atendendo às normas técnicas recomendadas pelo Inep, os prédios escolares deveriam dispor, obrigatoriamente, de salas de aula, recreio coberto, sala de estar, dois quartos, cozinha, quarto de banho e banheiro.²¹ Em 1948, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, o governador Adhemar de Barros reiterava que todos os esforços estavam sendo empreendidos na construção de escolas rurais. Dizia ele que as atividades ruralistas postas em prática no exercício escolar de 1947 obedeciam ao plano traçado pelo governo em sua plataforma: “[...] valorizar o homem do campo pela educação, criando-lhe ambiente propício à sua fixação condigna no meio rural” (São Paulo, 1948a, p.73).

Adhemar de Barros chamava atenção em sua mensagem para o papel desempenhando pela Aster na administração. Segundo o governador, esse órgão passou a atender todas as unidades escolares subordinadas à sua jurisdição, mantendo-se “em constante entendimento com os elementos responsáveis pelos grupos rurais e escolas típicas. Deixou de fazer obra de gabinete para constituir-se em serviço de cooperação” (ibidem, p.73). Em relação aos prédios escolares, afirmava que:

A construção de prédios escolares destinados ao funcionamento de escolas típicas rurais no interior do Estado vem se processando com regularidade e só não se desenvolve com a presteza que seria de desejar,

20 A matéria de Rosalvo Florentino foi publicada na seção “Através de Revistas e Jornais”, da RBEP, n.38. Nessa seção, encontram-se diversas matérias referentes ao problema da escola rural, a falta de professores, os investimentos realizados pelos governos, entre outros.

21 Priorizar o conforto do professor e reservar área cultivável para que o aluno pudesse aplicar os conhecimentos rurais eram quesitos fundamentais para os técnicos do Inep, responsáveis pelo plano de construções de prédios escolares (Através..., 1950).

em consequência da falta de transporte, inclemência do tempo, falta de materiais de construção, distâncias a serem vencidas, dificuldades na obtenção de terrenos adequados e, finalmente a insuficiência da verba consignada pelo Governo Federal.

Com a construção das escolas típicas rurais, não desapareceram as granjas escolares, porém tiveram outra finalidade. Em relação à granja escolar, é importante assinalar que esse modelo foi adotado em países da América do Sul com o auxílio dos Estados Unidos, em alguns casos.²² Na legislação paulista:

A Granja Escolar visará tão sómente proporcionar campo de observação e prática aos alunos do Curso de Especialização Agrícola, mas ainda atender a população escolar da região mantendo inicialmente duas classes, sendo uma feminina e outra masculina, podendo aumentar esse número se assim o permitirem as condições do meio. (São Paulo, 1948b, art.849).

O curso de Especialização Agrícola foi desenvolvido na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista Dr. Carolino da Mota e Silva, em Pinhal, mediante sistema de colaboração entre o Departamento de Educação e a Superintendência do Ensino Profissional (São Paulo, 1948a, 1948b). Esse curso tinha por finalidade preparar os professores normalistas para o exercício do magistério primário rural. As turmas eram compostas de vinte alunos, no máximo, com a separação por sexo nos trabalhos que exigiam essa medida. Com duração de um ano, o curso iniciou em 1º de fevereiro e terminou em 31 de janeiro, com férias durante o mês de junho (São Paulo, 1948b). O curso recebeu 300 inscrições, sendo selecionados 264 alunos, com sua maior parte composta de professores recém-formados.²³

22 Peru e Bolívia, por exemplo, desenvolveram atividades cuja ideia central era melhorar o padrão de vida dos aborígenes, a partir da criação de granjas escolares, escolas típicas rurais e escolas de experimentação pedagógica (Hsin-Pao, 1950a).

23 O curso de especialização foi oferecido nas Escolas Profissionais Agrícolas de Jacaré e Pinhal (seção feminina) e São Manuel (seção masculina) (São Paulo, 1948a).

Nesse curso, foram ministrados conhecimentos práticos e teóricos de agricultura, pecuária, pequenas indústrias rurais e higiene rural, “[...] de modo a despertar, nos professores, o pendor pela vida rural e possibilitar ensino primário adequado às necessidades sociais e econômicas do Estado” (ibidem, art.808). Durante o estágio, os alunos aplicavam os conhecimentos recebidos, como ainda realizavam estudos e observações práticas referentes ao ensino primário rural. A ideia central do curso era oferecer aos alunos conhecimentos suficientes para o desenvolvimento do programa do ensino das escolas primárias rurais, bem como favorecer a ambientação no meio rural, tornando-os fatores de progresso e permanência da população nos campos (São Paulo, 1948b).

A organização do estágio de prática do ensino ficava a cargo do assistente pedagógico, da Assistência Técnica do Ensino Rural e do Departamento de Educação. É importante assinalar que os cursos de especialização constituíram-se como uma das estratégias de preparação técnica do professorado da zona rural na América Latina, de maneira geral. Exemplo disso pode ser evidenciado no curso desenvolvido no Peru, em 1946, na Granja Escola do Puno, cujo objetivo era o de preparar tecnicamente os professores para exercerem suas atividades nas escolas primárias rurais (Hsin-Pao, 1950b).

No concernente às escolas isoladas e classes de grupo escolar, a legislação paulista de 1947 classificou-as, para efeitos estatísticos, em *urbanas*, *distritais* ou *rurais*, conforme seu funcionamento – se em sede de município, sede de distrito de paz ou zona rural. Todas as crianças de 8 a 14 anos deveriam frequentar a escola, exceto as que residissem a mais de dois quilômetros da escola pública ou que – por motivos de doenças, incapacidade física ou monetária – se faziam isentas dessa obrigatoriedade. Ao inspetor escolar, caberia tornar efetiva a frequência e ainda lhe competia a autoridade de aplicação de penas legais (São Paulo, 1948b).

A legislação também reforçava o caráter obrigatório do ensino primário, que só poderia ser ministrado na língua nacional. Em relação à obrigatoriedade, havia uma orientação específica aos proprietários rurais: eles deveriam proporcionar às crianças em idade

escolar, residentes em sua propriedade, os meios necessários à frequência regular em escola primária (ibidem).

O curso primário manteve-se com três anos nas escolas isoladas rurais, sendo que o horário de funcionamento deveria ajustar-se às condições particulares do meio, e as modificações comunicadas pelos delegados regionais de ensino ao diretor-geral do Departamento de Educação. De toda maneira, estavam previstas quatro horas diárias de atividades escolares para as escolas isoladas, com 30 minutos de recreio (ibidem).

Nas granjas escolares, o professor, com o auxílio dos alunos e eventualmente dos pais, organizaria trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros à escola. Quando conviesse, o delegado de ensino poderia não só alterar a hora do início das aulas, como ainda, a pedido do professor, autorizar período suplementar de uma a duas horas para trabalhos práticos na granja escolar (ibidem).

Todas as escolas e classes de ensino primário eram obrigadas a aplicar, periodicamente, exames das disciplinas que constituíam o curso. Nos grupos escolares, os exames deveriam ser aplicados pelo diretor ou seu auxiliar, enquanto nas escolas isoladas tal função competia ao professor, que deveria arquivá-las para posteriormente apresentar à inspeção escolar (ibidem).

As notas mensuravam o comportamento e aplicação dos alunos, e variavam de 0 a 100 – indo, portanto, de nula a ótima. Essas notas deveriam ser registradas e entregues em boletins aos pais pelos professores ou diretor, juntamente com o número de faltas. Além das provas periódicas, seriam realizados exames finais, a partir da segunda quinzena de novembro, para fins de promoção dos alunos. Somente eram aprovados aqueles que obtivessem média igual ou superior a 50. Os alunos que concluíssem o curso em escolas isoladas receberiam o certificado de estudos relativo ao grau elementar, com o qual poderiam candidatar-se à matrícula no quarto ano do grupo escolar (São Paulo, 1948b).

Aos professores públicos era expressamente proibido fazer propaganda de qualquer credo religioso dentro das escolas, influenciando seus alunos a aceitarem o ensino da doutrina ou do culto que pro-

fessassem. Com vistas à consolidação dessa medida, foi assegurado, em parágrafo único, o caráter laico da escola – ou seja, em nenhuma escola oficial seria permitida, durante as aulas comuns, a existência de símbolos de qualquer culto, bem como a distribuição de folhetos ou impressos de propaganda religiosa (ibidem). Para Xavier (2002), a laicidade, princípio republicano por excelência, coloca “[...] o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (ibidem, p.95).

Não obstante, o professor deveria: cumprir rigorosamente as leis e regulamentos do ensino e as determinações dos seus superiores hierárquicos, relativas ao serviço; comparecer ao estabelecimento pelo menos 15 minutos antes do início das aulas; fazer com regularidade e ordem a escrituração de sua escola ou classe, preenchendo os livros, boletins e mapas de uso; cooperar na manutenção da disciplina geral do estabelecimento; informar a autoridades e interessados a respeito da marcha do ensino e do aproveitamento de cada um dos alunos; comparecer às reuniões pedagógicas convocadas pelas autoridades, às solenidades da escola e às sessões da Associação de Pais e Mestres (ibidem).

Quanto às exigências para instalação de escolas isoladas rurais, prevaleceram basicamente as mesmas prescrições do Código de Educação (1933). Não poderiam ser mantidas as escolas que apresentassem, em três meses consecutivos, matrícula inferior a trinta alunos e frequência média inferior a 24 alunos – ou que, em três visitas consecutivas do inspetor, tivessem frequência inferior a 24. E, para a localização dessas escolas, era indispensável a existência de pelos menos quarenta crianças em condições de matrícula, dentro de uma área de dois quilômetros de raio (ibidem).

Tanto a localização como a transferência dessas escolas deveriam atender a certas exigências, entre as quais: que o número de unidades escolares da localidade não permitisse a formação de grupo escolar; que o local fosse afastado de grupo escolar; que o grupo escolar do local não comportasse novas classes; mínimo de quarenta crianças de 7 anos completos a 14 anos, dentro de uma área de dois

quilômetros de raio, ou possibilidade de um serviço regular de transporte diário, gratuito ou por preço muito módico (São Paulo, 1948b).

No que se relaciona ao transporte, a legislação previa o pagamento referente ao deslocamento de alunos e professores, mediante passes gratuitos em segunda classe, nos dias úteis, aos alunos de escolas primárias, municipais ou estaduais, bem como das escolas profissionais públicas ou mantidas pelas estradas de ferro, quando não existissem, na localidade de sua residência, estabelecimentos de ensino dessa natureza.

No programa de ensino, não houve alterações, permanecendo as matérias vigentes desde 1933: Leitura, Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica; Ciências Físicas e Naturais; Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica. No desenvolvimento do programa, permaneceram as prescrições do Código de Educação, isto é, o ensino nas escolas isoladas rurais continuaria essencialmente prático e encaminhado para fixar o indivíduo no meio em que vivia, e adaptado às necessidades e conveniências locais (*ibidem*).

Igualmente foram mantidas as missões técnicas e culturais, porém não deveriam ultrapassar 60 professores, entre os quais um professor com diploma de educador sanitário, dois técnicos de trabalhos agrícolas, um professor encarregado dos trabalhos de extensão cultural no meio social a que serve a escola e um inspetor especializado nos problemas de educação rural (*ibidem*).

O método de ensino manteve-se baseado nos princípios da Escola Nova, priorizando a observação e a experiência pessoal do aluno, bem como o desenvolvimento do trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares. A partir dessas atividades, pretendia-se desenvolver e estimular o poder de criação, investigação e crítica do aluno (*ibidem*). Para o professor, prevaleceu a autonomia didática (liberdade para ensinar), desde que fossem obedecidas as normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea. Nesse aspecto, a legislação paulista cumpria com a característica básica das reformas de Capanema, isto é, associava elementos de controle

seguidos de uma orientação humanista e comum (Cunha, 1981; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Em 1951, com a saída de Adhemar de Barros, assumiu em seu lugar o engenheiro Lucas Nogueira Garcez, que deu continuidade à política de ampliação da “rede de ensino primário”. Em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do estado, na qual prestava contas das ações relativas ao exercício de 1950, o novo governador confirmou a criação de 22 escolas típicas rurais (São Paulo, 1951), todas sediadas em prédio próprio, com residência anexa para o professor, construídas nos moldes do convênio estabelecido entre a União e o estado e dotadas de áreas para as práticas agrícolas. Além dessas, também funcionaram outras unidades escolares, a saber:

(Escola Isoladas, Escolas Primárias Industriais, Escolas Regimentais, Cursos de Alfabetização, Escolas Típicas Rurais, Grupos Escolares Rurais e Classes de Educação Infantil) num total de 7.651 classes, das quais 230 correspondentes a 36 grupos escolares rurais [...]. (São Paulo, 1952, p.101-2).

O relato do governador leva a crer que, se por um lado, como assinala Demartini (1979), a importância atribuída à educação rural associava-se ao temor de que a situação educacional do campo se tornasse um obstáculo à industrialização, por outro lado também é possível pensar que a pretensão da legislação paulista de 1947 foi a de criar vínculos entre o homem do campo e suas origens, a fim de evitar o êxodo rural, bem como tornar capazes homens e crianças da zona rural para a produção e uso das novas técnicas agrícolas. Essa ideia reforça a tese de Azevedo (1962) de que não há indústria sólida sem apoio no desenvolvimento agropastoril, assim como a educação que a escola ministra é a que, em cada época, reclama à sociedade e atende às suas exigências e aspirações. Exemplo disso, foi a criação da Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, cujo objetivo central era oferecer condições de permanência da população na zona rural, como veremos a seguir.

Campanha Nacional de Educação Rural (1952): orientar e reabilitar a população do campo

Entre 1947 e o final da década de 1950, o governo federal lançou várias campanhas visando à erradicação do analfabetismo e à melhoria das condições de vida da população rural. Entre as quais, se destacam a Campanha de Educação de Adultos (CEA)²⁴ ou Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado pela Portaria n. 57, de 30 de janeiro de 1947 (Bittencourt, 1959, p.217), e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 9 de maio de 1952 (Brasil, 1959), no segundo governo de Getúlio Vargas, pelo Ministério da Educação e Saúde, por meio do Departamento Nacional de Educação (DNE).

Aliás, foi esse departamento que, em 1949, na gestão de Lourenço Filho, lançou a ideia da Campanha de Educação Rural, com a finalidade de orientar e educar a população rural (Lourenço Filho, 1952), visto que o país encerrava a década de 1940 com 51.944.397 habitantes (Brasil, 1953) e elevadas taxas de analfabetismo.²⁵ Da população total, 24.624.571 (47,41%) se achavam na zona urbana e 27.319.826 (52,59%) na zona rural. Entre a população rural, 7.556.044 (27,65%) sabiam ler e escrever, e 19.763.782 (72,34%) não sabiam.

Em estados como São Paulo e Santa Catarina, por exemplo, a população perfazia o total de 9.134.423 e 1.560.502 respectivamente. No primeiro, 5.557.012 (60,84%) da população estava alocada na zona urbana contra 3.577.411 (39,16%) na zona rural. Em terras

24 O acervo documental sobre as campanhas de alfabetização no Brasil pode ser consultado no DVD *Educação Popular 1947-1966*, produzido por Fávero (2010), do Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos (Nedeja), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Compreende principalmente o histórico dos movimentos, o material didático por eles produzido, depoimentos, materiais de divulgação, resenhas de livros e indicação de ensaios e artigos que analisaram esses movimentos. A referida documentação foi reunida ao longo de cinquenta anos pelo professor emérito.

25 Aqui se faz necessário registrar que, de 1920 a 1960, houve uma queda acelerada do analfabetismo no país. Conforme identificou Ferraro (2009, p.133), “para o conjunto do país, a taxa cai, no período, de 71,2% para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais”. De qualquer forma, aproximadamente 50% população não sabia ler nem escrever no início dos anos 1950.

catarinenses, 1.197.785 (77%) da população vivia na zona rural, e aproximadamente 50% estava alfabetizada (Brasil, 1953). Esses dados, associados à intensa migração do campo para a cidade, afetavam diretamente no grau de desenvolvimento econômico e social do país.

Já no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949, em Petrópolis (Rio de Janeiro), sob o patrocínio do governo brasileiro, da Unesco²⁶ e da União Panamericana, os professores José Irineu Cabral, do Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, e Lourenço Filho, diretor do DNE, encaminharam uma proposta para que se iniciassem trabalhos dessa natureza no país (Brasil, 1959). Os educadores se referiam à “[...] organização de um ensaio de educação de base visando à recuperação e ao desenvolvimento das comunidades rurais” (Cabral, 1952, p.11). Dessa forma, não caberia mais à escola apenas alfabetizar: tornava-se imprescindível o exercício de valores que refletissem as necessidades e os anseios de uma sociedade que se pretendia democrática, encarregando à escola a tarefa de inserir os indivíduos no mundo da cultura, da ciência e das mudanças sociais em curso.

No transcorrer de 1950, por meio do SEA e da atuação dos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura, teve início o trabalho de “[...] reabilitação das populações rurais brasileiras” (Nóbrega, 1954, p.185). A primeira equipe foi composta por um sociólogo rural, um geógrafo, um médico, um agrônomo, um técnico agrícola, um operador de cinema e um técnico de rádio, que procuravam agir em conjunto. O trabalho contou com a cooperação da Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais (CBAR), subordinada ao Ministério da Agricultura, que forneceu o transporte e o equipamento necessário aos técnicos do Ministé-

26 A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – em inglês, United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization) é um organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. A missão da Unesco consiste, desde então, em contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

rio da Educação. A equipe percorreu os estados do Sudeste brasileiro: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo.

As primeiras zonas percorridas e identificadas como ideais para uma experiência mais profunda achavam-se próximas à então capital do país, o Rio de Janeiro. Essa região era considerada de suma importância para o abastecimento do Rio e necessitava, na avaliação dos técnicos, de um trabalho educativo que salvasse a população da desintegração social, econômica e cultural (Nóbrega, 1954). Ao mesmo tempo que procediam ao levantamento sobre a realidade econômica, social, educacional e de saúde das comunidades rurais, os técnicos realizavam atividades de educação audiovisual com a reprodução de vários filmes. A primeira experiência dessa natureza se concretizou na 1ª Missão Rural de Educação de Itaperuna, no Rio de Janeiro, em 1950, sob a coordenação de José Irineu Cabral (Brasil, 1959).²⁷

No ano seguinte, em março de 1951, o ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, promoveu uma série de reuniões, cuja finalidade era debater o problema da educação das populações rurais brasileiras e apurar o que, nesse campo, vinha sendo realizado. Tais debates congregaram técnicos de renome, representantes de vários ministérios e de entidades interessadas nos problemas do meio rural, para os quais não restavam dúvidas sobre a necessidade de se criar um organismo suficientemente forte e capaz de retirar a população rural do isolamento, do atraso e da miséria. Conforme externaram em relatório entregue pelo diretor-geral do DNE, Nelson Romero, ao ministro da Educação:

Já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, espalhar postos de saúde e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo. E' enfim fazer o que se está realizando em tôda parte sob o nome de Educação de Base. Só êsse tipo de educação será capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura que o nosso meio rural tanto necessita. (Nóbrega, 1954, p.185).

27 Sobre a experiência da Missão Rural de Educação de Itaperuna, ver trabalho pormenorizado de Cabral (1952).

Para dirigente, educadores e demais participantes das reuniões promovidas pelo Ministério da Educação:

Existe uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o desaprêço pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida etc. Essa estrutura é mantida pelo isolamento, pelas dificuldades de comunicação e, ao mesmo tempo que gera miséria, é por esta preservada. Para romper esse ciclo vicioso, o poder publico tem diante de si, o encargo empreender uma ação profunda e total sôbre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas de estrutura agrária. [...] Ao contrário dos processos habituais, estáticos, que se limitavam a concentrar instituições e serviços nas sedes das comunidades rurais, impunha-se, agora um trabalho dinâmico de recuperação do homem rural, em seu habitat, através da educação (ibidem, p.184).²⁸

Dada à urgência do tema, em dezembro de 1951, o ministro aprovou o plano da Campanha de Educação Rural, que começou a funcionar como um desdobramento da CEA – com um pequeno quadro de auxiliares sob a orientação de um coordenador geral designado pelo diretor-geral do DNE, Nelson Romero. Em 1952, finalmente foi aprovado o primeiro regulamento da CNER. Por esse documento, a CNER ficou subordinada ao Departamento Nacional de Educação, sendo constituída de quatro setores: Estudos e pesquisas, Treinamento, Missões rurais e Divulgação. O primeiro coordenador da campanha foi o sociólogo rural José Artur Rios.

Marcada por acordos entre Brasil e Estados Unidos, a CNER se insere dentro do processo de modernização e industrialização agrária iniciado nos anos de 1930, no primeiro governo Vargas. Para Iraíde Barreiro,²⁹ a CNER constitui-se na primeira iniciativa de ação sistematizada para o campo, de caráter nacional, que rompe com práticas e experiências descontínuas anteriores a ela. A ideia corren-

28 Citação extraída da exposição de motivos sobre a origem e os princípios norteadores da CNER.

29 Estudos aprofundados sobre a CNER foram realizados por Barreiro (2010, 1997, 1989).

te era que, sem o preparo técnico, que só a educação especializada poderia fornecer, fracassariam todas as iniciativas de modernização da agricultura. De nada adiantariam “mãos inexperientes” se essas não soubessem lidar com os modernos instrumentos de mecanização da lavoura (Editorial, 1950, p.4).

Tendo por finalidade levar a “educação de base ao meio rural brasileiro”, a Campanha Nacional de Educação destinava-se:

[...] a ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. [...] proporcionar aos indivíduos e às comunidades o número de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sanitários, agrícolas) não seriam plenamente eficazes (Brasil, 1959, p.21-2).

Para levar a bom termo esse nobre ideal, a CNER estabeleceu alguns objetivos, entre os quais: investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo; preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base e fundamental; promover a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos sanitários, assistenciais cívicos e morais das populações rurais; promover o emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e dar, quando solicitada, orientação técnica a instituições públicas e privadas com atuação no meio rural (Brasil, 1959).

Os técnicos seriam recrutados entre os portadores de certificados de curso, educadores nacionais de notável saber e integrados na educação de base, bem como profissionais especializados em assuntos da mesma natureza (Brasil, 1959). O objetivo principal desses profissionais junto às comunidades rurais era ensinar-lhes novos hábitos de higiene e de trabalho, estimulando “[...] a participação ativa

do povo na grande tarefa da autoeducação” (Nóbrega, 1954, p.184). O tempo de atuação, segundo o regulamento de 1952, era aquele necessário para que a própria comunidade assumisse seus problemas e arcasse com a sua solução. Chamado de “trabalho de missionário”, o lema da CNER era “[...] criar uma nação forte, culta, produtiva e feliz” (Brasil, 1959, p.13).

A ação da CNER desenvolver-se-ia basicamente através de missões rurais, centros sociais, centros de treinamento de líderes rurais, de professores e auxiliares rurais, com atividades dirigidas para a educação de base, organização das cooperativas, assistência sanitária, cívica e moral, da introdução e melhoria das técnicas agrícolas – campanhas educacionais e outras modalidades de educação de base (Brasil, 1959).

As missões rurais no Brasil foram inspiradas no exemplo mexicano de educação rural. De acordo com relatório de Lourenço Filho, quando visitou o México em 1951, a pedido de Simões Filho, ministro da Educação, a ideia central do trabalho das missões naquele país era a reabilitação e o melhoramento das comunidades rurais, dos núcleos de trabalhadores de centros fabris e de mineração, e dos bairros proletários das cidades – que deveriam, fundamentalmente, suscitar o desejo de obtenção de mais altos níveis de vida (Lourenço Filho, 1952).

Estudos realizados por Miguel (2007) acerca das escolas rurais e a formação de professores no Paraná, entre os anos de 1946 a 1961, apontam que o programa traçado pelo governo do estado, sofreu forte influência do modelo das missões mexicanas. Mediante acordos e convênios com órgãos de serviço público federal ou municipal e entidades de direito público ou privado, a campanha buscava atingir todo o território nacional. Os fundos da CNER seriam constituídos pelas verbas consignadas em orçamento anual e por doações em forma de equipamento, instalação ou dinheiro.

Em relatório enviado ao presidente Getúlio Vargas, em 1952, o ministro Simões Filho mostrava-se satisfeito com os resultados obtidos com as campanhas educativas até então. Na avaliação do ministro, a Campanha de Educação de Adultos – que mais tarde ficaria conhecida como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – “[...] projetou-se com a instalação de 17 mil cursos de al-

fabetização de adultos e adolescentes, em todo o território nacional, adestrando, assim, as populações do *hinterland* brasileiro, que mais necessitam de assistência educativa” (Vida..., 1953, p.101). E sobre a Campanha de Educação Rural, destacava que: “O seu surto no ano findo, com a assistência de diversos acordos com os estados e a fundação de centros sociais e rurais foram outras tantas medidas que demonstrarão o seu acerto no decurso deste ano” (ibidem, p.101).

Em realidade, o ano de 1952 foi bastante profícuo para CNER. Além de oferecer treinamento aos técnicos de educação de base e aos professores rurais, esse momento marca o lançamento dos primeiros trabalhos de Missão Rural. A saber: Missão Rural de Pinhal, São Paulo; Missão Rural de Paraíba do Sul, Rio de Janeiro; Missão Rural de Varginha, Minas Gerais; Missão Rural de Serrinha, Bahia; Missão Rural de Osório, Rio Grande do Sul; Missão Litorânea do Estado de São Paulo; Missão Rural de Bacabal-Ipixuna, Maranhão; Missão Rural de Palmeiras dos Índios, Alagoas (Brasil, 1959).

O estado de São Paulo, por sua boa rede de estradas, pelos seus estabelecimentos de ensino agrícola e, sobretudo, “[...] pela receptividade de sua população para empreendimentos dessa natureza” (ibidem, p.33), foi escolhido para sediar o primeiro Centro de Treinamento, situado provisoriamente na Escola Agrícola e Industrial Carolino da Mota e Silva, no município de Pinhal, sendo oferecidos cursos de treinamento para as lideranças locais. Dividido em dois tipos, os cursos destinavam-se à formação de líderes rurais – por causa da carência na área – e ao aperfeiçoamento de professores rurais, auxiliares rurais e de enfermagem.

A CNER adotou como prática não levar os professores do interior para treinamento na capital do país, ou dos estados, por maior que fossem as facilidades oferecidas. Em realidade, para os organizadores, levar professoras do interior para as grandes cidades significava favorecer e incentivar a migração para os centros urbanos (Brasil, 1959). Em razão disso, a CNER realizou cursos avulsos nas próprias regiões onde as professoras exerciam suas atividades. Em Minas Gerais, por exemplo, aproveitando o trabalho da professora Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, foram oferecidos cursos principalmente a pro-

fessoras leigas, “[...] visando dar-lhes não só formação pedagógica, como torná-las verdadeiras líderes em suas comunidades” (ibidem, p.42). As professoras recebiam desde noções de agricultura, trabalhos manuais, recreação, metodologia do ensino primário, higiene, matemática, história, geografia, ciências até administração escolar. Os cursos eram concluídos por excursões e um estágio na Fazenda Florestal, onde havia uma escola média de agricultura.

Outro exemplo se refere aos estados do Nordeste. Tanto no Rio Grande do Norte como no Ceará, os Cursos de Treinamento de Professores Rurais objetivavam formar auxiliares rurais. Por causa da escassez de recursos humanos nas zonas rurais, um dos objetivos da CNER consistia em preparar técnicos polivalentes que pudessem atender às necessidades básicas do meio. A professora rural era preparada com técnicas de ação social para ser uma líder local, auxiliando a erguer o nível de vida das comunidades rurais brasileiras (Brasil, 1959). Como observa Julia, citado por Vidal (2005), a escola não é somente um local de aprendizagem, mas também de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo”, cujas rupturas ocorrem de forma quase imperceptível.

Os cursos de formação, em larga escala, eram considerados de extrema complexidade para técnicos e educadores, tendo em vista que a maioria dos professores rurais não havia passado pela escola normal e alguns nem mesmo possuíam o curso primário completo (Brasil, 1959). Nesse sentido, a fim de atender o maior número possível de professores, foram oferecidos cursos intensivos de três a quatro meses com noções de pedagogia, higiene, educação sanitária, horticultura, avicultura, economia doméstica, indústrias domésticas, artesanato e recreação (ibidem). O objetivo era levar à maior parte da população, por meio da escola, os novos valores e os conhecimentos técnicos tidos como promotores da elevação dos padrões de produção e de condições de vida dessa mesma população (Andrade, 2011a; Ávila, 2010a).

À escola caberia a função de integrar a população rural num projeto nacional de sociedade, bem como na compreensão da estrutura e dos aspectos operacionais da economia e do lugar que a agricultura,

a pecuária e a produção extrativa deveriam ocupar (Moreira, 1957). A inserção dessa população por meio da escola possibilitaria, por um lado, colocá-la dentro do contexto das relações da sociedade a partir do desenvolvimento econômico, político e social; por outro lado, passava a demandar da escola rural não somente sua função alfabetizadora, como ainda novas práticas educativas. Práticas que levariam, ou deveriam levar, no entendimento de Moreira, ao domínio das técnicas de aplicação científica com vistas a melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos.

Moreira (1957), influente educador catarinense com atuação no Inep, afirmava que esse período não foi apenas renovador, mas de realização extensiva e interativa no Brasil. Creditava os avanços na área educacional – e, principalmente, no ensino rural – aos vários secretários de educação nos estados, que procuraram ver a educação de um ponto de vista realista e, sobretudo, a Anísio Teixeira na direção do Inep (1952 a 1964). De fato, esse momento foi fecundo na produção de soluções, não somente para o ensino rural, como para o ensino primário de maneira geral. Soluções essas que passam pela construção e instalação de escolas e formação dos professores.

Em 1953, um novo regulamento foi aprovado pelo ministro da Educação e Cultura, Antonio Balbino (Portaria n.567, em 11 de agosto), contendo alterações na estrutura da CNER, que passou a ser subordinada ao gabinete do ministro. A regulamentação definitiva só viria em 1956 com o Decreto n.38.955, de 27 de março, expedido no governo de Juscelino Kubitschek. A CNER chegou a atuar em numerosos estados do país, principalmente no Nordeste, mantendo dezoito missões em funcionamento. Suas atividades foram desenvolvidas de 1952 a 1963, quando foi extinta juntamente com as demais campanhas do MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primária rural: “para lembrar antes que se esqueça”¹

Relegadas a um lugar secundário nas políticas locais e nacionais – especialmente no primeiro quartel do regime republicano –, mas, ao mesmo tempo, imprescindíveis na tarefa de ensinar a ler e escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, as escolas primárias rurais cumpriram um papel central no combate ao analfabetismo e na disseminação de valores e normas sociais vigentes em determinados período históricos.

Fato é que o problema da educação rural começou a ser debatido com mais intensidade nos anos 1920 e tornou-se objeto de interesse do Estado na década de 1930. Nesse momento, mais de 70% da po-

1 Frase que reporta ao pensamento de Eric Hobsbawm, na obra *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Nessa obra, o autor analisa o impacto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais produzidas ao longo do século XX. “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (Hobsbawm, 1995, p.13).

pulação brasileira residia na zona rural. Apesar dessa concentração populacional no campo, as políticas educacionais levadas a termo na Primeira República priorizaram as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais.

Sem dúvida, foi a partir das rápidas transformações desencadeadas pela revolução de 1930 que a educação brasileira alcançou níveis de atenção nunca atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais por intermédio do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos com a ampliação do número de escolas primárias por todo o país. Nesse período, a educação rural ganhou centralidade de fato. O governo passou a tratá-la como questão social na Constituição de 1934. Pela primeira vez na história das constituições, a lei contemplou o atendimento escolar do campo – a educação rural é integrada como direito social, sendo previsto orçamento anual específico para a sua manutenção.

Embora a vigência da Carta Magna tenha sido relativamente curta, sendo substituída em 1937 por uma legislação de caráter autoritário e sem a previsão de orçamento específico para a educação rural, esse momento marca a projeção da escola rural no cenário nacional. Associada ao projeto autoritário do governo de Getúlio Vargas na modernização da sociedade brasileira, a educação rural foi vista como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica.

Contudo, mesmo com a gradativa expansão do ensino primário rural nos anos 1920 e 1930 e o expressivo aumento no número de escolas rurais na década de 1940, não se construiu no Brasil uma ideia uniforme em relação a essa modalidade de ensino. Ora a escola rural foi concebida para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem ao campo e, ainda, como elemento de estabilidade e de segurança nacional.

As concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural, debate que se intensificou entre os anos 1930 e 1940, particularmente em São Paulo. Nesse estado, coexistiram, no período-

do mencionado, dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo das escolas urbanas; e as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional-agrícola. Esses dados revelam a característica desse estado na experimentação de novos modelos educativos para o ensino primário rural, mantendo-se dessa forma, na vanguarda educacional.

No estado catarinense não houve a conversão ou criação de escolas típicas rurais como no estado paulista. Em Santa Catarina, foram mantidas na zona rural as escolas isoladas de ensino comum, embora se identifique em algumas imagens de época o cultivo de hortas e atividades ligadas à rotina do campo. Nesse aspecto, é preciso considerar que um modelo é sempre referência de algo, serve como um princípio orientador e, portanto, não se aplica em sua inteireza a não ser no seu *locus* de produção. Como bem assinalado por Milton Rodrigues (1938), um sistema de ideias pode extravasar as fronteiras do povo que a elaborou, ganhando o terreno em outros, entre os quais não raro se fixa com muito mais solidez do que naquele que lhe deu origem.

Com relação às permanências e discontinuidades relativas ao funcionamento das escolas primárias rurais, ao contrário de São Paulo – que passou por inúmeras reformas da instrução pública durante os anos 1920 e 1930, provocando alterações na duração do curso primário (ora dois anos, ora três), bem como no período diário destinado às atividades escolares (duas, três e até cinco horas) e na orientação do ensino (ora ensino comum, ora granja escolar, ora ensino típico rural) –, no estado catarinense, a reforma do paulista Orestes Guimarães (1911-18) caracterizou-se por sua longa duração, permanecendo até a década de 1940 com poucas alterações. O curso primário na zona rural manteve-se com três anos de duração, quatro horas diárias de atividades e o ensino com base no modelo da escola urbana (ensino comum).

Com ênfase num modelo de escolarização voltado para os aspectos da vida urbana, as políticas educacionais nos estados de São Paulo e Santa Catarina dirigiram-se muito mais às cidades do que à zona

rural. Não por acaso, os índices de alfabetização e técnicas de trabalhos mostravam-se superiores nas zonas urbanas. Em grande parte das escolas primárias rurais, permaneceram determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, no baixo nível de qualificação dos professores – quase todos leigos –, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento.

No que se relaciona à expansão do ensino primário rural, o número de unidades escolares sempre ficou aquém do necessário e repercutiu no alto índice de analfabetismo registrado na zona rural ao longo do período em estudo. A expansão do ensino primário rural, mesmo fazendo parte das estratégias educacionais do país, especialmente durante o regime do Estado Novo, não atingiu de fato toda a população em idade escolar. Embora se observe nas políticas educacionais a preocupação com o ensino primário rural e a ênfase em fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para as cidades e a vitalizar a produção rural, isso não foi suficiente para escolarizar e levar a modernização à grande parte da zona rural brasileira, como também não conteve o deslocamento do campo para as cidades.

Além disso, em que pese a ideia de conjunto, de uma sociedade que deveria interligar o rural e o urbano como duas realidades paralelas, porém interligadas, não foi exatamente isso o que se viu no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação. Nessa área, houve de fato a oposição entre educação rural e urbana como se fossem duas realidades distintas, quer pelos métodos, programas de ensino e duração do curso primário, quer pela indefinição política quanto ao papel a ser desempenhado pelo ensino primário rural no projeto de nação.

Ainda que seja inegável a contribuição do ensino primário rural no processo de escolarização dos brasileiros ao longo da primeira metade do século XX, essa modalidade de ensino não tem assegurado o seu lugar na história da educação brasileira, assumindo, na melhor das hipóteses, um lugar secundário nas pesquisas historiográficas. Tal indefinição, aliada às precárias condições de funcionamento de grande parte das escolas primárias rurais, não as impediu, entretanto, de cumprir a sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar.

Com essas considerações, pretendeu-se mostrar que, embora consideradas sinônimos do atraso ou um mal necessário, essas escolas desempenharam – à revelia da precariedade de suas instalações e da formação de seus professores – importante papel na difusão do ensino primário nas diferentes regiões do país. Passo importante para um período em que a educação e, principalmente, o ensino primário adquiriram centralidade no cenário político, então associados ao progresso econômico e social do país.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, A. do C. A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político (1933-1956). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: Edufu, 2006. p.77-89.
- ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.81, n.198, p.244-72, mai.-ago. 2000.
- ALVES, N. O tempo em escolas rurais do Distrito Federal. In: MIGNOT, A. C. V.; FERNANDES, R. (Org.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, 2008. p.191-217.
- ANDRADE, F. A. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011a.
- _____. As “Missões Rurais de Educação”: um projeto civilizatório modelo no Brasil desenvolvimentista. In: CONGRESSO

- BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011b.
- _____. Uma política educacional salvacionista: as campanhas de alfabetização como projeto de civilização no Brasil industrial (1946-1964). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010, São Luís. *Anais: infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: EDUFMA, 2010a.
- _____. Formação da professora rural no Brasil como projeto civilizatório (1930-1960). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010, São Luís. *Anais: infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: EDUFMA, 2010b.
- ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976.
- ARAÚJO, M. M. de. Breves notas sobre a constituição do movimento de renovação educacional no decênio de 1910-1920. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR – Grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 4, 1997, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1997.
- ÁVILA, V. P. S. Escola no tempo: cor do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis (1930-1940). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9, 2012, Lisboa. *Anais: rituais, espaços e patrimônios escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012a.
- _____. Sobre relógios e tempo escolar: ritos, rituais e rotinas. In: SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. (Orgs.). *Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012b. p.187-202.
- _____. A escola primária rural no Código de Educação de São Paulo (1933): entre avanços e permanências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6,

- 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011a.
- _____. Um modelo e um lugar específico para as escolas rurais: as concepções ruralistas na consolidação das leis de ensino em São Paulo (1947). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011b.
- _____. Da economia agrária ao processo de modernização: a expansão da escola primária rural no Brasil (1935-1961). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010, São Luís. *Anais: Infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: EDUFMA, 2010a.
- _____. Do “empenho patriótico” a expansão do ensino primário rural: Santa Catarina em sintonia com o movimento nacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10, 2010, Uberlândia. *Anais: desafios da produção e divulgação do conhecimento*. Uberlândia: Faced, 2010b. p.40.
- _____. A escola primária rural na campanha de alfabetização: reforma de 1920 no estado de São Paulo. In: COLÓQUIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7, 2010, Belo Horizonte. *Anais: Qual conhecimento? Qual educação?* Belo Horizonte: PUC Minas, 2010c.
- _____. Entre o prescrito e o vivido: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED DA REGIÃO SUDESTE, 9, 2009, São Carlos. *Anais: desafios de pesquisa em educação no Brasil. Balanço do século XX e desafios para o século XXI*. São Carlos: UFSCar, 2009a.
- _____. A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940). In: ENCONTRO MARIANENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2009, São Luís. *Anais: impressos, leitura e cultura escolar*. São Luís: EDUFMA, 2009b.

- _____. *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas* (Florianópolis – 1930-1940). 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- _____. Democracia e justiça social: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro *Educação no Brasil*. *Roteiro*, Joaçaba, v.31, n.1-2, p.61-74, jan.-jun. 2007.
- BARBIERI, I. *A educação no Governo de Vargas (1930-1945): com ênfase no ensino normal e na escola primária*. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Osasco, 1973.
- BARIANI JUNIOR, E. Estado demiurgo: Alberto Torres e a construção nacional. *Achegas Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro, n.36, p.1-11, jul.-ago. 2007. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/36/bariani_36.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- BARREIRO, I. M. de F. *Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. *Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963)*. 380f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- _____. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural*. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- BASSANEZI, M.; SCOTT, A.; BACELLAR, C.; TRUZZI, O. *Atlas da imigração internacional em São Paulo (1850-1850)*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- BEIRITH, Â. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). *Revista Linhas*, Florianópolis, v.10, n.2, p.156-68, jul.-dez. 2009.
- BENCOSTTA, M. L. A. A arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p.95-140.

- BENITO, A. E. La invencion del tiempo escolar. In: MIGNOT, A. C. V.; FERNANDES, R. (Org.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, 2008. p.34-53.
- _____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VINÃO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-58.
- BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 2003. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032078333003017001P2>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel Miguel; e Rui Gracio. Lisboa: Europa-América, 1965.
- BOMBASSARO, T.; SILVA, V. L. G. da. Modernização do Estado e reformas do ensino: manifestações da escola nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. v.1, Campinas: Edufu, 2011. p.341-58.
- BOMBASSARO, T. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: Formação docente e modernização do ensino (1930). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.8, n.1, p.221-32, jan.-jun. 2009.
- _____. As Semanas Educacionais por uma escola nova catarinense: formação docente e modernização do ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais: a educação e seus sujeitos na História*. Goiânia: Editora da UCG, 2006a.
- _____. *Semanas educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- _____. Campanha da nacionalização: o espectro que ronda as Semanas Educacionais. In: SIMPÓSIO TEMÁTICO, 2005.

- Muitas faces de uma guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de nacionalização no Sul do Brasil.* [S.l.: s.n.], 2005.
- BOTO, C. Nacionalidade, escola e voto: a liga nacionalista de São Paulo. *Perspectivas*, São Paulo, v.17-8, p.143-63, 1994-5.
- BURKER, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.* Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Variedades de história cultural.* Trad. Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CABRAL FILHO, P. *O ensino público primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961: o surgimento de uma rede municipal de educação.* 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. D. N. (Coord.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papyrus, 1993. p.15-40.
- CANNABRAVA FILHO, P. *Adhemar de Barros: trajetórias e realizações.* São Paulo: Terceiro Nome, 2004.
- CAPES. Banco de teses. *Números referentes à presença da temática “educação rural”.* Brasília, 2010. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- CARVALHO, E. M. de. *A influência norte-americana na escola: o caso das escolas rurais do Distrito Federal entre 1947 e 1951.* 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1993.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho.* São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. Cidadania: tipos e percursos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.18, 1996. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/sociologiapolitica/files/2012/02/Cidadania-tipos-e-percursos-Jose-Murilo-de-Carvalho.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.
- CARVALHO, M. M. C. de. O pedagogo Sampaio Dória e a reforma da instrução pública paulista de 1920. In: CONGRESSO

- LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010, São Luís. *Anais: infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: EDUFMA, 2010.
- _____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *Quinhentos anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.225-51.
- _____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, jan.-mar. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- _____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-31)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.
- _____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.291-309.
- _____. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CATANI, D. B. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p.143-50.
- _____. Informação, disciplina e celebração: os anuários de ensino do Estado de São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.21, n.2, p.9-30, jul.-dez. 1995.
- CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.27-44, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1.pdf>>. Acesso em: 9 out.2013.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- _____. Omundocomorepresentação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.11, jan.-abr. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

- php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en &nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2011.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- COLLICHIO, T. A. F. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da freguesia da Glória. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.13, n.2, p.5-14, jul.-dez. 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n2/v13n2a01.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- CORALINA, C. *Melhores poemas*. Seleção de Darcy França Denófrío. 2.ed. São Paulo: Global, 2004. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/Brasilempre/cora_coralinla.html>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- CORRÊA, C. H. P. *História de Florianópolis: ilustrada*. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2005.
- CORREIA, A. C. L.; SILVA, V. L. G. da. *A lei da escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos*. Lisboa: Educa e Autores, 2003.
- CORTEZ, B. C. Educação rural: marcos históricos e marcas de uma proposta. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6, 2007, Teresina. *Anais...* Teresina: UFPI, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/ eventos/ivencontro/GT-10.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- COSTA, A. M. I. da. *A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: Edec, 1983.
- CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.
- CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.831-55, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jan. 2012.

- DALLABRIDA, N. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan.-abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220040001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 ago. 2009.
- DANIEL, L. S. João Roberto Moreira e o movimento pela escola nova em Santa Catarina (1934-1943). *Revista Linhas*, Florianópolis, v.10, n.2, p.181-207, jul.-dez. 2009.
- DARNTON, R. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p.233-68.
- DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930-1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C.(Org.). *Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.
- DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- DEMARTINI, Z. de B. F. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. 479f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- DÍAZ, J. M. H. A. Escola Rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951). *Revista Lusófona de Educação*, n.12, p.65-78, 2008. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2009.

- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ELIAS NETTO, C. *Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba – século XX*. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba, 2000.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai.-ago. 2000.
- FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- _____. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- FÁVERO, O. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *Caderno CEDES*, Campinas, v.27, n.71, p.39-62, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1º jun. 2012.
- _____. *Memória e história: Educação popular 1947-1966 (DVD)*, 2010. Disponível em: <http://www.casarui Barbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/memo_info/mi_2010/FCRB_MI_Educacao_Popular_-_Osmar_Favero.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2012.
- FERRARO, A. R. *Uma história inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).
- FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p.137-66.
- FERREIRO, A. *La enzenanza primaria em el médio rural*. 5.ed. Montevideo: Anep, 2010.

- FIORI, N. A. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.especial, p.231-60, jul.-dez. 2002.
- _____. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2.ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.
- FONSECA, H. de O. Políticos rurais: uma perspectiva na educação. In: ENCONTRO MEMORIAL DO ICHS, 2, 2009, Mariana. *Anais: nossas letras na história da educação*. Mariana: EdUfop, 2009. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h554.pdf>. Acesso em: 24 maio 2011.
- _____. Ampliando horizontes: Sud Mennucci e a ruralização do ensino. In: OLIVEIRA, C. A. B.; MOLLO, H. M.; BUARQUE, V. A. de C. (Org.). *Caderno de resumos & anais do 5º Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual*. Ouro Preto: EdUfop, 2011.
- FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. *História social da educação (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, M. C. de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.165-81.
- GALLEGO, R. de C. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. *Anais: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: Edufu, 2006. Disponível em: <www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/306PaulaPerinVICentini_e_RitaCassiaGallego.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.

- GALLEGO, R. de C.; VICENTINI, P. P. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *A educação e seus sujeitos na história*. Vitória: SBHE, 2006. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Paula%20perin%20vicentini%20e%20rita%20de%20cassia%20gallego%20-%20texto.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2009.
- GANDINI, R. P. C. *Trajetória do professor emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior: do patrimonialismo à escola pública (1892-1945)*. 177f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. Almeida Junior e a criação da Universidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2000, Natal. *Anais: história e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN, 2000.
- GAUTHERIN, J. Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). *Perspectivas*, Paris, v.23, n.3-4, p.805-21, 1993. Disponível em: <www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/julliens.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.
- GENTIL, A. *As ideias de Alberto Torres*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1932.
- GIL, N. de L. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GONÇALVES, G. N. *A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a instrução pública em São Paulo: 1889-1920*. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. v.1, São Paulo: Cortez, 2008.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOELLER, S. A. de O. *Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)*. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.37-71.
- _____. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.
- KLUG, J. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, N. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.141-54.
- LE GOFF, J. *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *História e memória*. 5.ed. Campinas: Unicamp, 2003. [Ed. port.: *História e memória*. v.1, Lisboa: Ed. 70, 2000.]
- LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos objetos*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LE GOFF, J. et al. *A nova história*. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- LENHARD, R. *A escola rural e o desenvolvimento socioeconômico: estudo sobre os objetivos do ensino primário rural e os requisitos estruturais para a sua consecução*. 319f. Tese (Livres-do-cência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São José do Rio Preto, 1966.
- LOVE, J. L. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. Trad. Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FREITAS, I. M. S. de. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira escola normal rural do Brasil: a escola normal rural de Juazeiro do Norte-CE (1934-1946). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. *A educação e seus sujeitos na história*. Vitória: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MARQUES, M. I. M. Entre o campo e a cidade: formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. *Agrária*, São Paulo, n.5, p.170-85, 2006.

MATE, C. H. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru: EDUSC; Brasília: Inep, 2002.

MENDONÇA, S. R. de. Capitalismo, estado y enseñanza agrícola en Brasil: rumbos y redefiniciones (1940-1961). In: PÉREZ, T. G.; LÓPEZ, O. (Org.). *Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p.183-214.

_____. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil. *Revista Tempos Históricos*, v.10, p.243-66, 1.sem. 2007a. Disponível em: <revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1233>. Acesso em: 31 ago. 2011.

_____. *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2007b.

_____. Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950). In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 7, 2006, Quito. *Anais...* Quito: Alasru-Flacso, 2006a. p.1-10.

_____. Historiografia brasileira em questão: considerações sobre economia e política. *História Revista*, Goiânia, v.11, n.2, p.201-19, jul.-dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/9060/6254>>. Acesso em: 1º set. 2011.

- _____. Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. *Revista de Estudos Rurales, Centro de Estudios Histórico Rurales*, La Plata, n.1, 2.sem. 2000. Disponível em: <<http://mundoagrarioold.fahce.unlp.edu.ar/nro1/mendonca.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2011.
- _____. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MIGUEL, M. E. B. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná (1946-1961). In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p.78-98.
- MONARCHA, C. *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos de 1920-1930*. São Paulo: Unesp, 2009.
- _____. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p.19-51.
- _____. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- _____. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1989. (Memória da Educação).
- MOTA, A. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.14, n.32, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 out. 2013.
- NAGLE, J. Manifesto dos Pioneiros: apanhado geral e algumas reflexões. In: ARAUJO, M. M. (Org.). *Intelectuais, estado e educação*. Natal: Ed. da UFRN, 2006.
- _____. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NORA, P. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*, São Paulo, n.10, p.6-28, dez. 1993.

- NÓVOA, A. Entrevista: para uma nova história comparada da educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.10, n.1, p.3-15, jan.-jun. 2009. (Entrevista concedida a José Eduardo Franco, Henrique Manuel Pereira e Norberto Dallabrida).
- _____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p.121-42.
- _____. *Histoire & comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa, 1998.
- NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, v.39, n.4, p.423-38, nov. 2003.
- NUNES, C. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p.53-71.
- _____. História da educação: espaço de desejo. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.47, p.36-45, jul.-set. 1990. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- PAGNI, P. Â. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos*. 4.ed. São Paulo: Loyola. 1987.
- _____. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PEREIRA, M. A. F. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *História da Educação*, v.15, n.35, p.73-98, set.-dez. 2011.
- PERES, T.R. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – história*

- ria da educação. 3.ed. São Paulo: Unesp, 2005, p.29-47. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINHO, L. A. A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú. *Anais: o ensino e a pesquisa em história da educação*. Vitória: SBHE, 2008. p.1-15.
- PINTO, J. E. V. *O resgate do pensamento de Alberto Torres para a compreensão historiográfica da política nacional do pós-revolução de 1930*. Brasília: Ipea, 2011.
- PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n.4, p.5-27, jul. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- QUEIROZ, M. I. P. de. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil*. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- _____. Do rural ao urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976. p.160-76.
- RODRIGUES, L. B. *História do Supremo Tribunal Federal: Defesa do Federalismo (1889-1910)*. t.2. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. p.209-10. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=E1lT27NWkx0C&pg=PA209&lpg=PA209&dq=Alberto+Torres>>. Acesso em: 21 set. 2012.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SACHET, C. *Santa Catarina: 100 anos de história*. Florianópolis: Século Catarinense, 1997.
- SANTOS, A. V. dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.225, p.511-27, mai.-ago. 2009.

- _____. O espaço educativo da escola primária teuto-brasileira rural. In: SANTOS, A.V. dos; VECHIA, A. *Cultura escolar e história das práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2008a. p.41-65. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq5/4_o_espaco_cp5.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- _____. Estado novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.65-84, dez. 2008b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art05_32.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- SCHLBAUER, A. R. Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Educação no Brasil: história e historiografia*. v.1, Vitória: SBHE, 2000. p.1-12. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2012.
- SCHRIEWER, J. (Org). *Formación del discurso em la educacion comparada*. Barcelona: Pomares, 2002.
- _____. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p.103-20.
- _____. L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n.121, p.9-27, out.-dez. 1997.
- _____. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.182-3, p.241-304, jan.-ago. 1995.
- SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (Ed.). *Manual de educación comparada: teorías investigativas, perspectivas*. Barcelona: PPU, 1993.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- SILVA, D. G. da. *Ilhas de saber*: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1930-1940). 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, J. A. P. da; MACHADO, M. C. G. Carneiro Leão e a defesa da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais*: discursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/264JosieParrilhaSilva_e_MariaGomesMachado.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.
- SILVA, M. de O. da. A escola rural em Mato Grosso (1890-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais*: invenção, tradição e escritas da história da educação. Vitória: SBHE, 2011.
- SILVA, T. M. T. da. A nacionalização do debate sobre instrução pública: Os congressos brasileiros de instrução primária e secundária na década de 1910. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais*: invenção, tradição e escritas da história da educação. Vitória: SBHE, 2011.
- SILVA, V. L. G. da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais*: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: Edufu, 2006. p.179-90.
- SILVA, V. L. G. da; JESUS, C. M. de; KINCHESECKI, A. P. de S. K. Cultura material da escola em mensagens presidenciais: entre o dito e o não dito (Santa Catarina – 1874 a 1930). *Sæculum – Revista de História*, João Pessoa, v.16, n.22, p.41-50, jan.-jun. 2010.

- SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. (Org.). *Objetos da escola: espaços e lugares de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.
- SILVA, V. L. G. da; TEIVE, G. M. G. Grupos Escolares: criação mais feliz da república? Mapeamento da produção em Santa Catarina. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.10, n.1, p.31-53, jan.-jun. 2009.
- SIMÕES, T. *Repensando Alberto Torres*. [S.l.]: eBookLibris, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/repensando.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- SOUZA, C. M. de. Discursos Intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. *Histórica – Revista On-Linedo Arquivo do Estado de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n.3, jul. 2005. Disponível em: <www.arquivostado.sp.gov.br/historica/edicoes_anteriores/pdfs/historica03.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.
- SOUZA, M. C. C. C. de. *Memórias de escola: a escola e a memória*. Bragança Paulista: Ifan-CDAPH/Edusf, 2000.
- SOUZA, R. L. de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. *Sociologias*, Porto Alegre, n.13, p.302-23, jan.-jul. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 jul. 2012.
- SOUZA, R. F. de. O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.20, n.42, p.123-43, jan.-abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/verSumario.php?id=36>>. Acesso em: 12 jul. 2012.
- _____. História comparada da escola primária no Brasil (1870-1950). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010, São Luís. *Anais: infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: Edufma, 2010. v.1, p.34-45.
- _____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

- _____. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. 367f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006a.
- _____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006b. p.109-62. (Coleção Educação Contemporânea.)
- _____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998. p.19-62.
- _____. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- STANISLAVSKI, C. de F. S. *Saudade (1919-2002): a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar*. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- TEIVE, G. M. G. Sugestões sobre a educação popular no Brasil: proposta do professor Orestes Guimarães. *Currículo sem fronteiras*, v.10, n.2, p.228-43, jul.-dez. 2010.
- _____. “Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.
- _____. Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo”(1911-1935). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. *Anais: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: Edufu, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/339GlaydsAuras.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

- TÉO, M. Sons em pauta: breves apontamentos sobre parte do hi-nário escolar composto em Florianópolis (décadas de 1930-40). In: SIMPÓSIO TEMÁTICO MUITAS FACES DE UMA GUERRA, 1, 2004, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2004. Disponível em: <www.cce.udesc.br/cem/simpoudesc/anais/st5/st5marcelo.doc>. Acesso em: 18 jul. 2010.
- TOTTI, M. A. *Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica*. 143f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.
- VALDEMARIN, V. T. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Estudando as lições de coisas: uma análise sobre os fundamentos filosóficos do método do ensino intuitivo*. 163f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.
- _____. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- VALE, A. D. *Tales de Andrade: representações de Brasil*. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VINÃO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.
- _____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.58-135.
- _____. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente historico-educativa: tipología y usos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan.-jun. 2000.

- _____. *Tempos escolares, tempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.
- WERLE, F. O. C.; METZLER, A. M. C. A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das conferências brasileiras de educação. In: PÉREZ, T. G.; LÓPEZ, O. (Org.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p.79-108.
- XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.100.

Bibliografia consultada

- ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. Uma obra referência para professores rurais: “a escola primária rural”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011.
- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, v.1, n.9, p.1-6, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 19 dez. 2009.
- BRAUDEL, F. *O Espaço e a História no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CANÁRIO, R. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. *Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-43, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/17/29>>. Acesso em: 26 nov. 2011.
- CAPELO, M. R. C. Educação e escola no meio rural de Londrina em traços histórico-sociológicos. *Revista Mediações*, Londrina, v.6, n.1, p.187-96, jan.-jun. 2001.

- CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000.
- COSTA, H. C. B. A. Resgatando a memória dos pioneiros: vida e obra de Milton Camargo da Silva Rodrigues. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, n.80, v.31, p.8-11, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94622747002>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- CURY, C. R. J. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, p.4-17, mai.-ago. 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_03_carlos_roberto_jamil_cury.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- FÁVARO, N. de A. L. G. Sampaio Dória e a difusão da escola nova no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8, 2010. São Luís. *Anais: infância, juventude e relações de gênero na história da educação*. São Luís: Edufma, 2010.
- FERNANDES, F. *Comunidade e sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1972.
- FREIRE, G. *Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
- _____. *Manifesto regionalista de 1926*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, 1995.
- FUKUI, L. Educação e meio rural: breve contribuição visando a proposição de temas para a pesquisa socioeducacional. *Em Aberto*, Brasília, v.1, n.9, p.19-25, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 19 dez. 2009.
- FURGERI, M. A. de L. R. *Escolarização no meio rural: Caragatatuba (anos 1920-1940)*. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Francisco, Itatiba, 2006.
- GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.114, p.69-86, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

- GIL, N. de L. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.29, n.58, p.341-58, dez. 2009.
- _____. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil: décadas de 1930 e 1940. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.86, n.213-4, p.79-87, mai.-dez. 2005.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- IANNI, O. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GONÇALVES, R. de C. Ensinar a ler. In: SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. (Org.). *Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012b. p.27-62.
- GROUX, D. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie: recherches em éducation*, Paris, n.121, p.111-40, out.-dez. 1997.
- LACERDA, A. L. de. Retratos do Brasil: uma coleção do Rockefeller Archive Center. *História, Ciências Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.625-45, 2002.
- LOPES, M. A. (Org.). *Fernand Braudel*. Tempo e História. São Paulo: FGV, 2008.
- MAIA, E. M. Educação rural no Brasil. O que mudou em 60 anos. *Em Aberto*, Brasília, v.1, n.9, p.27-33, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 19 dez. 2009.
- MALASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. p.80-93.
- MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARSON, A. *A ideologia nacionalista em Alberto Torres*. 236f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

- MATTOS, I. C. R. *A concepção de educação nas obras de Sud Menucci*. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MEDEIROS, V. A. *Antonio de Sampaio Dória*. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MODESTI, T. As escolas isoladas no oeste catarinense: uma questão de nacionalização (1935-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011.
- MORTATTI, M. do R. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 27 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens-fund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2008.
- MOTA, M. S. Saberes rurais: o caso da fazenda modelo e das escolas rurais do sertão carioca. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 1, 2006, Niterói. *GT 06 – Saber e poder no campo*. Niterói: UFF, 2006. Disponível em: <www.redes-rurais.org.br/sites/default/files/SABERES%20RURAIS.pdf>. Acesso em: 14 set. 2012.
- MUSIAL, G. B. da S. A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-99). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011.
- NERY, A. C. B.; STANISLAVSKI, C. de F. A civilização no meio rural: o livro de leitura como instrumento modernizador. *Revista História da Educação*, v.15, n.35, p.99-125, set.-dez. 2011.
- NEVES, D. S. S. As reformas da instrução e as ações de dirigentes reformadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: SBHE, 2011.

- OLIVEIRA, M. R. D. Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo e dos movimentos sociais. *Revista Labor*, Fortaleza, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigo/volume1/maria_rita.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2009.
- OTTO, C. As escolas italianas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos. In: DALLABRIDA, N. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.105-40.
- PAULILO, A. L. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n.46, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 out. 2013.
- PEIXOTO, A. M. C.; ANDRADE, T. Formação de professores para a escola rural. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 3, 2005, São João Del Rei. *Anais...* São João Del Rei: UFSJ, 2005. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.
- PENNA, M. L. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores.)
- PINHO, L. A. *Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PINHO, S. O. C. de. *Alberto Torres: uma obra, várias leituras*. Belo Horizonte, 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

- PINTASSILGO, J. et al. *História da escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Colibri & CIEFCUL, 2006.
- PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RAMAL, C.T. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10, 2011, Vitória da Conquista. *História da educação: intelectuais, memória e política [anais]*. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- ROCA, M. S. *Julio Castro, persona buscada a seguir buscando*: palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 ago. 1987. Disponível em: <www.juliocastro.edu.uy/24%20de%20julio/JULIO%20PARANINFOSoler.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2010.
- SAVIANI, D. *História comparada da educação*: algumas aproximações. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-8.html>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- _____. *História das ideias pedagógicas*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p.9-58.
- SCHNEIDER, O.; TOLEDO, M. R. de A. Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na província de São Paulo. *Horizontes*, Itatiba, v.26, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2008.
- SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Niterói, v.13, n.26, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2011.

- SILVA, G. M. D. da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1929-1979)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- SILVA, V. L. G. da; JESUS, C. M. de; FERBER, L. P. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas: Santa Catarina, 1910-1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. *Anais: invenção, tradição e escritas da história da educação*. Vitória: Ufes, 2011.
- VALE, A. D. Thales de Andrade: o campo e a cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais: a educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo8/432.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- VICENTINI, P. P.; GALLEGU, R. de C. A escola nova em xeque na reforma de Sud Mennucci (São Paulo 1932): ruralismo pedagógico e exaltação do trabalho dos professores brasileiros. In: VIDAL, D.; MIGUEL, M. E. B.(Org.). *Reformas educacionais: as manifestações de Escola Nova: coletânea*. v.1, Campinas: Autores Associados, 2010. p.1-13.
- VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: VENDRAMINI, V. T.; SOUZA, R. F. de (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.3-30.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, jun. 2001.
- VIVIANI, L. M.; GIL, N. A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais. *Revista História da Educação*, v.15, n.34, p.147-70, mai.-ago. 2011.
- WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J.D. *Educação rural do terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Trad. Paulo Roberto Kramer; Lucia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Fontes

ALMEIDA, J. C. de. O ensino primário em São Paulo de 1934 a 1943. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.4, n.12, p.366-90, jun. 1945.

ALMEIDA JUNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.1, Rio de Janeiro, n.1, p.29-35, 1944.

_____. Os sete pecados capitais da escola rural. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941. v.1, p.402-7.

ALVES, I. Estatística e despesas educacionais. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941. v.1, p.665-74.

ASSIMILAÇÃO social do filho do estrangeiro. *Revista de Educação*, São Paulo, v.15-16, p.87-8, set.-dez. 1936a.

ATRAVÉS de revistas e jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.39, p.175-95, mai.-ago. 1950.

AZEVEDO, F. de. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

_____. *A cidade e o campo na civilização industrial: e outros estudos*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

_____. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3.ed. ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. *A educação pública em São Paulo: problemas e discussões – inquérito para O Estado de São Paulo*, em 1926. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1937.

- AZEVEDO, F. et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- BAHIA. Decreto n.4.218, de 1925. *Arquivo Público do Estado da Bahia*, Salvador, 1925.
- BITTENCOURT, A. (Org.). *Fundos e campanhas educacionais: coletânea de atos oficiais*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959. v.1,
- BRAGA, M. Plano para desenvolvimento do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.7, n.21, p.496-508, mar.-abr. 1946.
- BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 18 de setembro de 1946. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em de 10 de novembro de 1937. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____. Constituição (1934). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*. Brasília: Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, ano 6, n.8.
- _____. *Anuário estatístico do Brasil*: 1958. Rio de Janeiro: IBGE, [1959], ano 20.
- _____. *Anuário estatístico do Brasil*: 1955. Rio de Janeiro: IBGE, [1956], ano 16.
- _____. *Anuário estatístico do Brasil*: 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953, ano 13.
- _____. *Anuário estatístico do Brasil*: 1949. Rio de Janeiro: IBGE, 1950, ano 10.
- _____. *Anuário estatístico do Brasil*: 1948. Rio de Janeiro: IBGE, 1949, ano 9.
- _____. Decreto-Lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 20 ago. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>. Acesso em: 24 jun. 2010.

- _____. Decreto-Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2010.
- _____. Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>. Acesso em: 24 jun. 2010.
- _____. *Correspondência de Murilo Braga a Elpídio Barbosa*. Brasília: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- _____. Decreto n.4.101, de 9 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização a Juventude Brasileira. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, seção 1, 2125, 11 fev. 1942a. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-09;4101>>. Acesso em: 3 nov. 2010.
- _____. Decreto n.714, de 3 de março de 1930. Organização do ensino primário e normal no estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942b. n.21.
- _____. *Repertório estatístico do Brasil situação cultural*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941a. ano 5, p.3-455. Separata.
- _____. *Elucidatário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. v.1, Rio de Janeiro: IBGE, 1941b.
- _____. Lei n.378, de 13 de dezembro de 1941. Institui a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde. Rio de Janeiro, 1941c. (Folheto, n.5 – Serviço de documentação.) Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2009.
- _____. Decreto-Lei n.868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- _____. Decreto-Lei n.580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

- Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- _____. Lei n.378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso: 30 dez. 2011.
- _____. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. do Departamento de Estatística e Publicidade, 1936.
- _____. *Convenio Nacional de Estatísticas Educacionais*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1932.
- _____. Decreto n.19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.
- _____. Parecer n.224 de 1882. Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.
- CABRAL, J. I. *Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna: uma tentativa de organização da comunidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1952.
- CAÓ, J. As escolas rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.182-3, jan.-abr. 1950.
- CIRCULAR n.41, 9 de junho de 1936. *Revista de Educação*, São Paulo, v.15-6, p.95-6, set.-dez. 1936b.
- CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO. 14, 2004, Rio de Janeiro (1921). *Annaes...* Pelotas: FAE/UFPel, 2004.
- _____. 12, 2003, Rio de Janeiro (1921). *Annaes...* Pelotas: FAE/UFPel, 2003.
- _____. 11, 2002, Rio de Janeiro (1921). *Annaes...* Pelotas: FAE/UFPel, 2002.

- _____. 9, 2001, Rio de Janeiro (1921). *Annaes...* Pelotas: FAE/UFPel, 2001.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. 14, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.102-14, jul.-set. 1952.
- _____. 12, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.41, p.121-6, jan.-mar. 1951.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1, *Annaes...* Brasília: Sediae/Inep, 1997.
- _____. 3, 1930. *Annaes...* São Paulo: Departamento de Publicidade da Directoria da Instrução Publica, 1930.
- CONGRESSO DE EDUCAÇÃO. 8, 1942, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p.65-544.
- DAUZAT, A. *La vie rurale em France: des origenes à nos jours*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- DORDAL, R. R. A Instrução em São Paulo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, p.4-5, abr. 1914.
- DÓRIA, A. de S. *O espírito das democracias*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.
- _____. *Como se ensina*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.
- EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.3-4, 1950.
- EDUCAÇÃO RURAL. *Revista de Educação*, São Paulo: Typ. Siqueira, v.15-6, p.103-15, set.-dez. 1936.
- ENSINO RURAL: a nova escola normal rural de Feira de Sant'Ana do estado da Baía. *Revista do Professor*, São Paulo, v.2, n.10, p.11-2, mar.-abr.1935a.
- ENSINO RURAL. *Revista do Professor*, São Paulo, v.1, n.12, p.1, jul. 1935b.
- ENTREVISTA do Ministro da Educação e Saúde sobre a situação do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.7, n.21, p.492-5, mar.-abr. 1946.
- FERRIÈRE, A. *A lei biogenética e a escola ativa*. Trad. Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, [1929].

- FREITAS, M. A. T. de. O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p.261-320, jan.-mar. 1946.
- GONÇALVES, A. de C. Escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.171-2, jan.-abr. 1950.
- HALL, R. K. H. Educação rural: tópicos para estudo e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.39, p.28-40, mai.-ago. 1950a.
- _____. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.110-25, jan.-abr. 1950b.
- _____. *A nova escola primária*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1950c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XV.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Problemas da educação rural*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1950d. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XV.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- HANS, N. *Comparative Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.
- HOLMES, B. *Problems in Education, a Comparative Approach*. London: Routledge & Kegan Paul, 1965.
- HSIN-PAO, Y. A educação de adultos nas comunidades rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.5-49, jan.-abr. 1950a.
- _____. Núcleos escolares no Peru. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.25-50, jan.-abr. 1950b.
- JARUSSI, F. O recenseamento de 1934 e o desenvolvimento do ensino. In: *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação e Saude Publica, [1936]. p.395-7.
- KANDEL, I. L. *Studies in Comparative Education*. New York: Columbia University, 1933.

- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, [1933].
- LEÃO, A. C. *A sociedade rural, seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: A Noite, 1940.
- _____. *Pela educação rural*. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1918.
- LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.86, n.212, p.163-78, jan.-abr. 2005.
- LIMA, A. S. *Alberto Torres e sua obra*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1935.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- _____. *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- _____. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n.45, p.108-89, jan.-mar. 1952.
- _____. A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.7-28, 1944.
- _____. Alguns aspectos da educação primária. *Elucidatário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. v.1, Rio de Janeiro: IBGE, 1941. p.431-51.
- _____. O nacionalismo da reforma. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1920. (Problemas da Cultura).
- MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*. Decreto n.759, de 22 de abril de 1927, fl. 163-227. Cuiabá, 22 de abril de 1927. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- MELLO, O. F. de. *Comentários sobre a monografia A Educação em Santa Catarina*. Publicada pela Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio (CILEME), do Ministério da Educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1955.

- MENNUCCI, S. A guerra à zona rural. *Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. v.1, Rio de Janeiro: IBGE, 1941. p.385-401.
- _____. *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo, 1892-1935*. São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1935.
- _____. *A crise brasileira da educação*. 2.ed. São Paulo: Piratininga, 1934.
- _____. *O que fiz e pretendia fazer*. São Paulo: Piratininga, 1932.
- _____. *A escola paulista*. São Paulo: Copag, 1930.
- MENSAGEM PRESIDENCIAL DE 1952 E A EDUCAÇÃO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.45, n.45, p.199-225, jan.-mar. 1952.
- MENSAGENS PRESIDENCIAIS E A EDUCAÇÃO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.73-109, jan.-abr. 1950.
- MENSAGEM PRESIDENCIAL. *Elucidário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, IBGE, 1941. v.1, p.1.
- MINAS GERAES. Decreto n.7.970, de 15 de outubro de 1927. *Approva o Regulamento do Ensino Primário. Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*. v.2, Uberaba, 1927. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 7 set. 2011.
- MOACYR, P. A instrução rural e o Império. *Revista do Professor*, São Paulo, n.22, p.15-7, nov. 1939.
- _____. *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil (1854-1888)*. v.2, São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1937.
- MOREIRA, J. R. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n.67, p.87-129, jul.-set. 1957.
- _____. *A educação em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1954.
- MOTTA FILHO, C. *Alberto Torres e o tema da nossa geração*. Rio de Janeiro: Schimidt, [1931].

- NÓBREGA, V. L. (Org.). *Enciclopédia da legislação de ensino*. Publicada pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação. Rio de Janeiro: MEC, 1954. v.2, p.184-5.
- NOTAS de viagem através do estado de Santa Catarina. *Jornal O Estado*, Florianópolis, 1948.
- ORLANDÍ, J. As Missões Culturais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.185-90, fev. 1945.
- PENA, B. Educação rural. *Elucidatário apresentado à Primeira Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1941. v.1, p.362-77.
- PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO REGIONAL. *Revista do Professor*, São Paulo, ano 1, n.8, p.1-27, dez.-jan.1935.
- _____. *Revista do Professor*, São Paulo, v.1, n.7, p.6-7, out.-nov. 1934.
- REIS FILHO, C. dos. *Índice básico da legislação do ensino paulista (1890-1945)*. Decreto n.9.255, de 22 de junho de 1936. Reorganiza a Diretoria do Ensino, transformando-a em Departamento de Educação. Campinas: Central/Unicamp, 1998.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno das Escolas Isoladas*. Departamento de Educação. Natal: Typ. d'A Republica, 1925a. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- _____. *Regimento interno das Escolas Rudimentares*. Departamento de Educação. Natal: Typ. d'A Republica, 1925b. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- RODRIGUES, M. C. da S. *Educação comparada: tendências e organizações escolares*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1938.
- SANTA CATARINA. Decreto n.3.735, de 17 de dezembro de 1946. Estabelece Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1946.
- _____. Decreto n.2.991, de 28 de abril de 1944. Aprova instruções para as Associações Auxiliares da Escola. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1944.

- _____. *Circulares de 1943 e 1944*. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1944.
- _____. *Reunião dos inspetores em 1943*. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.
- _____. Decreto-Lei n.301, de 24 de fevereiro de 1939. Organiza o ensino primário e normal no Estado de Santa Catarina. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Boletim n.21*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942a.
- _____. *Relatório apresentado ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942b.
- _____. *Relatório apresentado ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941a.
- _____. Decreto n.982, de 16 de fevereiro de 1941. Estabelece a data de 19 de abril comemorativa do aniversário de Getúlio Vargas. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1941b.
- _____. *Relatório apresentado em outubro de 1939 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940.
- _____. *Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.
- _____. *Movimento do ano letivo de 1935*. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936.
- _____. Decreto n.713, de 5 de janeiro de 1935. Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1935.
- _____. Decreto n.381, de 22 de junho de 1933. Dispõe sobre as férias escolares. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1934.
- _____. Decreto n.130, de 12 de junho de 1931. Altera os programas dos grupos escolares e escolas complementares. *Imprensa Oficial*, Florianópolis, 1932.

SANTA CATHARINA. Decreto n.1.944, de 27 de fevereiro de 1926. Estabelece o Programma das escolas isoladas nas zonas coloniaes. *Imprensa Official*, Florianópolis, 1931.

_____. Decreto n.2.176, de 22 de junho de 1928. Institui a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar. Florianópolis: Gab. Typ. Brasil, 1930a.

_____. Decreto n.2.218, de 24 de outubro de 1928. Estabelece o programma de ensino para as escolas isoladas. Florianópolis: Gab. Typ. Brasil, 1930b.

_____. *Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder pelo secretário do interior e justiça Dr. Cid Campos ano de 1928*. Florianópolis: Gab. Typ. Brasil, 1930c.

_____. *Discurso do governador Adolpho Konder, por ocasião da recepção em Palácio, em homenagem à conferência do Ensino*. Florianópolis, 1927a.

_____. *1ª Conferência de Ensino Primario*. Florianópolis: Typ. da Livraria Moderna, 1927b.

_____. *Regimento Interno da Conferência do Ensino Primário*. Florianópolis: Oficinas a elect. da Imprensa Official, 1927c. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.

_____. Decreto n.796, de 2 de maio de 1914. Aprova novo Programa para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Florianópolis: Cysne, 1921a.

_____. Decreto n.585, de 19 de abril de 1911. Reorganiza a instrução pública primária do estado. Florianópolis: Livraria Cysne, 1921b.

_____. Decreto n.1.322, de 29 de janeiro de 1920. Aprova o Programa das Escolas Isoladas. Florianópolis: Imprensa Official, 1920a.

_____. Decreto n.1.416, de 29 de novembro de 1920. Dividindo em dois períodos o anno lectivo das escolas estaduais e estabelecendo outras providencias. Florianópolis: Imprensa Official, 1920b.

_____. Decreto n.795, de 2 de maio de 1914. Aprova Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

- _____. Decreto n.348, de 7 de dezembro de 1907. Expede Regulamento para Geral para a Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Typ. Gutemberg, 1908.
- SÃO PAULO. Decreto n.5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública. In: REIS FILHO, C. dos. *Índice básico da legislação do ensino paulista (1890-1945)*. Campinas: Gráf./FE, Gráf. Central/Unicamp, 1998. p.138.
- _____. Lei n.2.158, de 7 de julho de 1953. Dispõe sobre a criação, transferência, conversão, instalação e supressão de escolas típicas rurais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei%20n.2.158,%20de%2007.07.1953.htm>>. Acesso: 11 jan. 2012.
- _____. *Mensagem apresentada pelo governador Lucas Nogueira Garcez à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1952.
- _____. *Mensagem apresentada pelo governador Lucas Nogueira Garcez à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1951.
- _____. *Mensagem apresentada pelo governador Adhemar Pereira de Barros à Assembleia Legislativa a 14 de março de 1948*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1948a.
- _____. Decreto n.17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n.17.211, de 13 de maio de 1947. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1947*. v.1, tomo lviii. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 4.trim. 1948b.
- _____. [Fernando Costa SP]. Elaborado pelo Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1943.
- _____. Decreto-Lei n.13.625, de 21 de outubro de 1943. Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1943/decreto-lei%20n.13.625,%20de%2021.10.1943.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

- _____. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República pelo Dr. Adhemar Pereira de Barros, Interventor Federal em São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1940.
- _____. Decreto n.3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. São Paulo. *Coleção das Leis Decretos do Estado de São Paulo de 1921*. 3.ed. t. xxxi. Imprensa Oficial, 1939.
- _____. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República pelo Dr. Adhemar Pereira de Barros, Interventor Federal em São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, [1939].
- _____. Decreto n.8927, de 19 de janeiro de 1938. Institui clubes de trabalho, nos estabelecimentos de ensino primário cujas condições o permitirem, a juízo da Diretoria de Ensino. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. 2.ed. tomo xlv, v.3, São Paulo: Imprensa Oficial, 1938a.
- _____. Decreto n.8.951, de 2 de fevereiro de 1938. Dispõe sobre a criação de grupos escolares rurais e sobre o respectivo pessoal docente e administrativo. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. t. xlviii, v.1, São Paulo: Imprensa Oficial, 1938b.
- _____. Decreto n.7.268, de 2 de julho de 1935. Dispõe sobre a organização do Grupo Escolar de Butantan e o funcionamento de escolas junto a empresas industriais. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. 2.ed. t. xlv, v.3. São Paulo: Imprensa Oficial, 1938c.
- _____. Decreto n.9.255, de 22 de junho de 1938. Reorganiza a Diretoria de Ensino, transformando-a em Departamento de Educação. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. t. xlviii, v.1, São Paulo: Imprensa Oficial, 1938d.
- _____. *Anuario do ensino do estado de São Paulo: 1936-1937*. Organizado pelo prof. A. Almeida Junior, Director do ensino. Secretaria da Educação e da Saúde Publica. São Paulo: Typ. Siqueira, [1937].
- _____. *Anuario do ensino do estado de São Paulo: 1935-1936*. Organizado pelo prof. A. Almeida Junior, Director do ensino. Se-

- cretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo: Imprensa Oficial, [1936].
- _____. *Os problemas da escola primária na zona rural*. Boletim n.4.São Paulo, 1936a.
- _____. *As reprovações na escola primária na zona rural*. Boletim n.7.São Paulo, 1936b.
- _____. Decreto n.4.101, de 14 de dezembro de 1926. Regulamenta a Lei n.2.095, de 24 de dezembro de 1925 que reforma a instrução pública. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936c.
- _____. *Relatório que acompanha mensagem do governador Armando Salles Oliveira, apresentado à assembleia legislativa, a 9 de julho de 1936*. São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1936d. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- _____. Decreto n.5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933a.
- _____. Decreto n.5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação e da Saúde. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933b.
- _____. Decreto n.6.047, de 19 de agosto de 1933. Instala uma Escola normal rural, em Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933c.
- _____. *Relatório General Waldomiro Castilho de Lima do Governo de São Paulo como Interventor Federal no Estado*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1933d. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso em: 7 set. 2011.
- _____. *Estatística Escolar de 1930*. Seção de Estatística e Arquivo. Directoria Geral do Ensino, n.1. São Paulo: Imprensa Oficial, jun. 1931.
- _____. Lei n.2.269, de 31 de dezembro de 1927. Reforma a instrução pública. *Leis e regulamento do ensino*. São Paulo: Diário Oficial, 1929a.
- _____. Decreto n.4.600, de 30 de maio de 1929. Regulamenta as leis n.2.269, de 31 de dezembro de 1927, de 21 de dezembro de

1928, que reformaram a instrução pública. São Paulo: Diário Oficial, 1929b.

_____. Lei n.2095, de 24 de dezembro de 1925. Reforma a instrução pública. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1924-1925*. São Paulo, [1925].

_____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario do Interior pelo director geral da Instrucção Publica Guilherme Kuhlmann. São Paulo: Imprensa Official, 1923.

_____. *Relatorio da Agricultura – 1920*. Apresentado ao Presidente do Estado pelo Dr. Heitor Teixeira Penteado, Secretario da Agricultura. São Paulo, 1921. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/pdfs/RSA19200000.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo Snr. Dr. Whashington Luis Pereira de Sousa ao Presidente do Estado pelo Secretario do Interior Alarico Silveira*. Anno de 1920. São Paulo, [1921].

_____. Lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrucção Publica do Estado. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Official, 1920a.

_____. *Recenseamento Escolar*. Relatório apresentado por Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrucção publica a Alarico Silveira, Secretario do Estado dos Negocios do Interior. São Paulo: Imprensa Official, [1920b].

_____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario do Interior Dr. Oscar Rodrigues Alves por Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrucção Publica. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919.

_____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario do Interior Dr. Oscar Rodrigues Alves pelo Diretor Geral da Instrucção Publica Oscar Thompson. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1918a.

_____. Decreto n.2.944, de 8 de agosto de 1918. Approva o regulamento para a execução da Lei n.1.579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobra a Instrucção

- Publica do Estado. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1917*, t. xxvi. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1918b.
- _____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Publica João Chrisostomo Bueno dos Reis Junior. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1915.
- _____. Decreto n.2225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a consolidação das leis, decretos. *Consolidação das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1912.
- _____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908*. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Diario Official, [1909].
- SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n.42, p.109-55, abr.-jun. 1951.
- SMITH, T. L. *Organização rural: problemas e soluções*. Trad. José Arthur Rios. São Paulo: Pioneira, 1971.
- _____. *Sociologia da vida rural*. Trad. Jorge de Sá Almeida. Rio de Janeiro: CEB, 1946.
- SOUZA, W. W. C. de. *Escola rural: novos rumos*. Rio de Janeiro: Saber e Poder, 1936.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional/MEC, 1976.
- _____. *Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- TERRITÓRIO DO ACRE. Regulamento Geral do Ensino no Território do Acre. Arquivo Geral do Estado do Acre, 1934. *Jornal O Acre*, Rio Branco, n.253, 1934. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 7 set. 2011.
- _____. Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre, a que se refere a resolução n.27, de 25 de março de 1922. *Jornal A Ca-*

- pital*. Acervo Museu da Borracha, 1922. Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 7 set. 2011.
- TORRES, A. *O problema nacional brasileiro: introdução a um programma de organização nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.
- _____. *A organização nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.
- TÔRRES FILHO, A. A educação rural e o futuro do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, p.176-8, jan.-abr. 1950.
- VIANNA, F. F. M. *As modernas diretrizes no ensino primário (escola ativa, do trabalho ou nova)*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1930.
- VIDA educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n.49, p.101-10, jan.-mar. 1953.
- _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n.42, p.156-62, abr.-jun. 1951.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Arlete Quaresma

