

ENSINO PRIMÁRIO TIPICAMENTE RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

GRANJAS ESCOLARES, GRUPOS
ESCOLARES RURAIS E ESCOLAS
TÍPICAS RURAIS (1933-1968)

AGNES IARA DOMINGOS MORAES

**ENSINO PRIMÁRIO
TIPICAMENTE RURAL NO
ESTADO DE SÃO PAULO**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Neusa Maria Dal Ri
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Simone Aparecida Capellini

AGNES IARA DOMINGOS MORAES

**ENSINO PRIMÁRIO
TÍPICAMENTE RURAL
NO ESTADO DE
SÃO PAULO**

GRANJAS ESCOLARES, GRUPOS
ESCOLARES RURAIS E ESCOLAS
TÍPICAS RURAIS (1933-1968)

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

© 2014 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

M82e

Moraes, Agnes Iara Domingos

Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo [recurso eletrônico]: granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933-1968) / Agnes Iara Domingos Moraes. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-605-3 (recurso eletrônico)

1. Educação rural – São Paulo – História. 2. Trabalhadores rurais – Educação. 3. Livros eletrônicos. I. Título.

14-18653

CDD: 370.19346

CDU: 37.018.51

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:



*Aos povos do campo que, por diferentes motivos,
foram colocados à margem da educação escolar.*

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambições; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vidas fundamentais, remonta à Antiguidade clássica.

(Williams, 1989, p.11)

AGRADECIMENTOS

Para além de formalidades, julgo necessário registrar meus agradecimentos:

À professora Rosa Fátima de Souza, minha orientadora, que foi, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, sempre dedicada e paciente, sem descuidar, porém, do rigor metodológico. Agradeço-a também por me ensinar, principalmente com suas atitudes, que são possíveis e necessárias outras lógicas de relações sociais na academia, sem com isso deixar de fazer ciência.

Aos meus pais, irmã, sobrinha, cunhado e amigos, pelo apoio e carinho.

Ao Cláudio Rodrigues da Silva, amor, amigo e companheiro.

Aos professores Célia Aparecida Ferreira Tolentino, Jair Pinheiro, Julio Cesar Torres, Marcos Tadeu Del Roio e Virgínia Pereira da Silva de Ávila, pelas conversas, sugestões de leituras ou preciosas disciplinas que muito contribuíram para o avanço desta pesquisa.

Aos integrantes do projeto “História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”.

Aos membros titulares e suplentes das bancas do exame geral de qualificação e da defesa, pela leitura e pelas contribuições para esta pesquisa: profa. dra. Rosa Fátima de Souza, dra. Sandra Cristina

Fagundes de Lima, profa. dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, profa. dra. Célia Aparecida Ferreira Tolentino, profa. dra. Vera Teresa Valdemarin e prof. dr. Marcos Tadeu Del Roio.

Aos funcionários da biblioteca da FFC-Unesp de Marília, especialmente Vania Maria Silveira Reis Fantin, Telma Jaqueline Dias Silveira, Satie Taga e Eder Ludovico de Matos, pelo auxílio na consulta de fontes desta pesquisa.

À Arlene, funcionária da Biblioteca Professor Sólon Borges dos Reis, do Instituto de Estudos Pedagógicos Sud Mennucci (Centro do Professorado Paulista – CPP), pelo auxílio no processo de localização de parte das fontes desta pesquisa.

Aos funcionários do Centro de Referência em Educação Mario Covas, especialmente Diógenes Nicolau Lawand e Felipe de Andrade Sanches.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp de Marília.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa concedida, o que proporcionou maior dedicação ao desenvolvimento desta pesquisa.

SUMÁRIO

Prefácio	13
Apresentação	17
Introdução	19
1 Normatizações para o ensino primário rural em âmbito federal e estadual (1933-1968)	29
2 Propostas educativas de ensino típico rural no estado de São Paulo	55
3 Granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais: localização e distribuição pelo estado de São Paulo	95
4 Vestígios da cultura escolar no ensino típico rural	117
Conclusão	153
Referências	157
Anexo A	173
Anexo B	207

PREFÁCIO

A experiência institucional do ruralismo pedagógico

Este livro constitui uma contribuição relevante para a história da educação rural no Brasil, temática de inegável importância sociocultural para a sociedade brasileira, mas pouco investigada pelos historiadores da educação. Os recentes balanços da produção desta pesquisa, assinalados pela autora deste livro, põem em destaque o quanto ainda há a ser feito. Com exceção do ensino profissional agrícola, que conta com um significativo número de estudos, ainda são poucas as investigações que problematizam a escolarização da população rural brasileira no passado. Por certo, trata-se de uma história de ausências, de dificuldades, de desigualdades e precariedades de toda sorte; razão pela qual reclama uma atenção especial dos investigadores da área da Educação. Afinal, até muito recentemente, nos anos 1960 e 1970, a maior parte da população brasileira vivia no campo em várias regiões do país. Por isso, refletir sobre a história da educação rural implica questionar o acesso da maioria da população aos direitos da cidadania ao longo do tempo, questão republicana e democrática por excelência. Trata-se de saber em que medida gerações de trabalhadores rurais tiveram acesso à escola.

Quais foram as políticas implementadas pelos poderes públicos nas esferas municipal, estadual e federal para a difusão da educação no campo? Que tipo de escola foi oferecida a essa população? O leitor encontrará neste livro uma fértil problematização dessas e de outras questões cruciais para a compreensão da luta pela educação pública no Brasil.

Aliada a essas questões, o ruralismo pedagógico é incontornável. Esse movimento de defesa de uma escola com características específicas para o meio rural esteve em debate no campo educacional brasileiro em boa parte do século XX. O educador paulista Sud Mennucci foi um dos seus principais representantes e propagandistas. Ele e outros educadores partidários do ruralismo criticavam o modelo único de escola primária existente no estado, concebido nos moldes de uma escola cidadina alicerçada nos valores e na cultura urbana e postulava uma escola rural com proposta pedagógica, infraestrutura, organização administrativa e professores adequados ao meio. Dessa forma, eles reivindicavam a consideração da diferença, tomando-a como um caminho para a sua superação.

Por outro lado, outros educadores, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Junior, defendiam a escola comum tanto para o campo quanto para a cidade como princípio democrático. Esse embate, analisado com profundidade por Agnes Iara Domingos Moraes neste livro, possibilita compreender as opções políticas para a educação rural tomadas pelos governadores do estado de São Paulo. Hoje, como no passado, o que se encontra em jogo é a opção política mais afinada com a promoção da justiça social. Portanto, Agnes inova na abordagem do ruralismo pedagógico questionando não somente o discurso e as representações, mas suas repercussões práticas. A autora volta-se para as iniciativas do poder público, ancoradas no ruralismo, o que permite interrogar o seu alcance. Vale ressaltar que boa parte das investigações já realizadas sobre o ruralismo pedagógico têm privilegiado a história dos intelectuais e das ideias pedagógicas. Nesse sentido, o livro põe em evidência três tipos de escolas primárias que foram implantadas no estado de São Paulo no período entre 1933 e 1968, cuja organização administrati-

va e pedagógica buscava a modernização do ensino rural: as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais. Tais experiências inovadoras são analisadas como um ensaio de inovação educacional, pois, para cada tipo de escola, havia uma proposta pedagógica e organizacional específica.

Efetivamente comparadas com o conjunto das escolas públicas rurais existentes no estado de São Paulo, onde predominavam as escolas isoladas de ensino comum, as escolas de ensino típico rural representaram uma tentativa de melhoria do ensino rural incidindo sobre as condições materiais e pedagógicas das escolas.

Vale ressaltar ainda que, neste estudo sério e rigoroso, Agnes realizou um levantamento minucioso em fontes diversificadas sobre a criação, instalação e funcionamento dos três tipos de escolas consideradas representativas do ensino tipicamente rural, isto é, com características específicas para a educação primária no campo. Infelizmente, secundarizada nas políticas educacionais, pouco restou da cultura material das escolas rurais. O programa de nucleação, em vigor pelo governo do estado de São Paulo a partir do final da década de 1980, extinguiu a maioria das escolas públicas rurais. Dessa forma, a reconstituição da história do ensino primário rural compreende um desafio inolvidável, enfrentado de bom termo pela autora.

Tive o prazer de orientar Agnes Iara Domingos Moraes na elaboração de sua dissertação de mestrado que em boa hora se converte em livro. Acompanhei as vicissitudes desse empreendimento, assim como o entusiasmo, a determinação e o engajamento dessa jovem pesquisadora na busca incessante pela excelência da pesquisa histórica em educação. Apraz-me que o seu trabalho tenha sido selecionado pelo Programa Coleção PROPG Digital – Selo Cultura Acadêmica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp para publicação, uma inequívoca comprovação do mérito desta obra.

Herdeiros que somos dos trabalhadores rurais que tiveram poucas oportunidades educacionais no Brasil, recomendo a leitura deste livro que muito contribui para a compreensão dos (des) caminhos da educação pública e das lutas sociais no país. Este ins-

tigante livro interessa não apenas aos educadores, mas a todos os interessados nas questões problemáticas da luta pela cidadania no Brasil. Ademais, o livro convida à reflexão, atitude extremamente necessária em uma atualidade na qual enfrentamos não somente o solapamento da memória coletiva, mas o risco de retrocesso das conquistas sociais e do fortalecimento da democracia alcançados pela sociedade brasileira nas últimas décadas.

Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus Marília.

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de pesquisa histórica em nível de mestrado sobre a escola primária rural no estado de São Paulo, no período entre 1933 e 1968, dando ênfase aos diferentes tipos de escolas implementadas nessa época, fundamentadas em propostas específicas de educação para o campo –¹ as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais.

Esta pesquisa vincula-se ao Projeto Integrado “História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, coordenado pela profa. dra Rosa Fátima de Souza, tendo por objetivos analisar a circulação de ideias e propostas para a educação rural, integrar a abordagem política com a perspectiva da cultura escolar de modo a estabelecer um referencial para pesquisas equivalentes, cotejar aspectos da cultura escolar de diferentes tipos de escolas rurais existentes no estado no período delimitado para a pesquisa – escolas isoladas, granjas escolares, grupos escolares e

1 Sabe-se que campo e rural assumem conotações diversas conforme a perspectiva teórica de análise. No entanto, optou-se por utilizar esses termos conforme são apresentados nas fontes analisadas.

escolas típicas rurais – e reunir, organizar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a escola primária rural.²

A escolha do ensino primário rural como objeto de pesquisa deveu-se a um conjunto de fatores, dos quais enuncio dois dos principais. O primeiro relaciona-se ao fato de eu ter nascido e cursado o ensino fundamental no distrito de Varpa, no município de Tupã – SP, uma localidade que, até hoje, com algumas alterações, preserva características de um ambiente rural, o que, em certa medida, possibilitou-me entender algumas das questões apontadas pelos autores estudados.

O segundo fator é que, refletindo sobre o curso de Pedagogia que realizei, constatei que não havia na sua matriz curricular nenhuma disciplina que direta ou indiretamente tratasse de educação rural, de educação do campo, nem mesmo de educação popular. Assim, realizar esta pesquisa, para mim, foi um desafio em vários sentidos, pois tive que me aventurar por campos desconhecidos.

O interesse pela investigação histórica desses três tipos de escolas rurais justifica-se pela singularidade dessas experiências institucionais intrinsecamente vinculadas ao ideário ruralista, que defendia uma educação específica para a zona rural, isto é, objetivos, programas de ensino, materiais didáticos, edifício escolar e formação de professores especialmente direcionados e adaptados ao meio rural.

2 Projeto financiado pela Fapesp – Processo 2012/08203-5 (Souza, 2012b).

INTRODUÇÃO

Desde a Primeira República, governantes do estado de São Paulo dedicaram-se à criação de escolas públicas primárias na zona rural do estado; no entanto a expansão do ensino no campo foi muito lenta nesse período. Somente a partir dos anos 1930 do é que se intensificou a expansão do ensino primário na zona rural paulista.

O ensino primário destinado às populações de áreas rurais no estado de São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1960, era precário e incipiente, não obstante o fato de que, à época, a maior parte da população desse estado estava localizada em áreas rurais, conforme aponta Souza (2009).

Segundo Ávila (2013) e Souza (2009), eram vários os problemas constatados nas escolas primárias rurais no estado de São Paulo, entre eles, condições de trabalho docente, dificuldades de acesso dos professores às escolas, instalações inadequadas e situação de dependência em relação aos fazendeiros e seus administradores, que cediam espaço para instalação de escolas.

Em 1930, havia 309 grupos escolares no estado de São Paulo, atendendo 198.340 alunos matriculados (todos localizados na zona urbana). O estado contava, ainda, com 205 escolas reunidas, com 37.868 alunos matriculados; 630 escolas isoladas urbanas, com 29.947 alu-

nos matriculados e 2.218 escolas isoladas rurais, com 90.137 alunos (São Paulo, 1931).

Em de 1957, funcionaram no estado de São Paulo 7.225 escolas isoladas, a maioria delas localizada na zona rural, atendendo um total de 234.520 alunos e 1.462 grupos escolares com 720.656 alunos matriculados (São Paulo, Mensagem..., 1958). Observa-se, assim, um crescimento significativo da rede de escolas isoladas. Contudo, além das escolas isoladas de ensino comum localizadas no campo, o Estado mantinha o que era denominado, à época, de “Ensino Típico Rural”, ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias – as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais.

A conceituação de ensino típico rural foi claramente explicitada pelo governador Jânio Quadros, em Mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em março de 1957:

O ensino típico rural é uma modalidade de ensino especializado para a criança da roça. Além de programa próprio, relativo ao aprendizado das atividades agrícolas e higiene rural, caracteriza-se por ser ministrado nos grupos rurais mediante um sistema de estudo teórico-prático, que leva o estudante a comparecer à escola nos dois períodos, da manhã e da tarde. Reveste-se êsse ensino, por esse fato, de rico conteúdo educativo, como curso de preparação da criança e do adolescente, para as atividades rurais e o convívio social da zona agrícola, em que reside.

Constitui tal ensino uma das faces da solução do problema da educação rural, de tão capital interesse para a economia do Estado e o seu progresso político-social. A especialização do professor para estas atividades é feita pelo Curso de Monitor Agrícola, das Escolas Agro-Técnica de Pinhal, Jacareí, São Miguel. Concorrentemente a Assistência Técnica do Ensino Rural promove a realização de curso de férias intensivos, que se destinam a aperfeiçoar os conhecimentos e as técnicas didáticas destes mestres, no cumprimento de seus encargos docentes. Em 1956 foram realizados tais cursos nos estabelecimentos de ensino oficiais de Piracicaba, Jacareí, Franca,

Cotia, Piraçununga, Pinhal e São Manoel, com a participação expressiva de 511 professores. (São Paulo, Mensagem..., 1957, p.63)

Portanto, entre as décadas de 1930 e 1960, período em que ocorreu crescimento do número de escolas primárias rurais no estado de São Paulo, conviveram, nesse estado, dois tipos de propostas pedagógicas para a educação rural – o ensino comum, ministrado nas escolas isoladas rurais, e o ensino típico rural, ministrado nas Granjas Escolares, nos Grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais. Em que consistia cada uma dessas instituições? Qual foi o interesse do Estado com a implementação dessas escolas? Qual o papel que elas desempenharam na educação rural paulista?

O problema que norteia esta pesquisa é compreender características e especificidades das instituições de ensino típico rural, considerando os objetivos políticos, econômicos e culturais no momento histórico em que foram criadas e implementadas.

O objetivo desta pesquisa é reconstituir aspectos da história dos três tipos de escolas primárias rurais idealizadas e implementadas no estado de São Paulo, entre 1933 e 1968, considerando-se os dados de expansão e localização, bem como o exame dos indícios de funcionamento dessas escolas, tendo em vista as condições administrativas, arquitetônicas e pedagógicas.

A hipótese que conduziu esta pesquisa é de que essas experiências foram concebidas visando, em consonância com o ensino primário e, especialmente com o ensino primário rural, ao atendimento de demandas prementes no momento histórico de implementação. Essas demandas estavam relacionadas à formação de uma identidade nacional, fixação do homem no campo, difusão do sanitarismo e formação para o trabalho.

Para delimitação temporal, levou-se em conta os anos de criação e de extinção das experiências estudadas. O Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 (São Paulo, 1933a) criou as Granjas Escolares, o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933 (São Paulo, 1933b) criou os Grupos Escolares Rurais, a Portaria 31, de 1 de setembro

de 1945, criou as Escolas Típicas Rurais e a Reforma de 1968 extinguiu formalmente experiências de educação rural, enfatizando a escola primária comum (Azanha, 2004). A linha de argumentação nesta pesquisa é de que essas experiências foram formalmente extintas com a reforma de 1968.

As fontes¹ selecionadas para análise nesta pesquisa foram dois periódicos educacionais – a *Revista de Educação* de 1933 a 1961 e a *Revista do Professor* de 1934 a 1965; os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1935-1936 e 1936-1937; os *Relatórios anuais das Delegacias Regionais de Ensino* de 1933 a 1945; as Mensagens dos Governadores do estado de São Paulo; a Legislação Federal entre 1933 e 1967; a Legislação estadual que normatizava a educação rural entre 1933 e 1968 e livros relacionados à temática produzidos e em circulação no período delimitado para esta pesquisa. Optou-se por manter a grafia original dos documentos.

A *Revista de Educação* é um periódico publicado entre 1927 e 1961, que dá continuidade à *Revista Escolar*, publicada entre 1925 e 1927. Essa revista foi selecionada por se tratar de um importante periódico, editado inicialmente pela Diretoria Geral da Instrução Pública e pela Sociedade de Educação de São Paulo e, na década de 1940, editado pelo Departamento de Educação (Silva, 2006).

Segundo Catani (1989, p.294 apud Silva, 2006, p.18) o ciclo de vida da *Revista de Educação* pode ser dividido em quatro fases, conforme as transformações e as interrupções em sua publicação

[...] a) de outubro de 1927 a agosto de 1930, quando coexiste a dupla responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução e da Sociedade de Educação; b) de outubro de 1930 a julho de 1931, quando ocorrem mudanças e a revista aparece com o nome de *Escola Nova* e advertência ‘Segunda fase da *Revista Educação*’; c) de agosto de 1931 (quando ressurgue com seu 1º nome e sem a participação da ‘Sociedade da Educação’) a dezembro de 1947: um percurso aci-

1 Reunidas no documento intitulado “Fontes para o estudo de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1970)” (Moraes, 2014a).

dentado e marcado por atrasos e dificuldades na publicação que é, então, interrompido por três anos; d) de março de 1951 a dezembro de 1952 (um ressurgimento) e por fim a última tentativa marcada por dois números publicados em 1961.

Da *Revista de Educação* foram utilizados os 22 volumes publicados entre 1933 e 1961, disponíveis no acervo da Biblioteca Professor Sólon Borges dos Reis, do Instituto de Estudos Pedagógicos Sud Mennucci, localizado em São Paulo – SP. Desse total foram selecionados para análise 27 artigos que abordam o ensino primário rural, no entanto, apenas seis artigos abordam os tipos de escolas primárias rurais, objeto desta pesquisa. O critério de seleção para análise desses artigos foi com base em títulos que apresentassem os seguintes termos de busca: escola rural; ensino primário rural; ruralismo, ensino rural; educação rural e educação ruralista, o que não excluiu, no entanto, o aproveitamento de outros artigos que, durante a leitura, foram considerados pertinentes. Entre os artigos selecionados, 17 foram publicados na década de 1930; sete na década de 1940 e três na década de 1950.

A *Revista do Professor* foi selecionada como fonte desta pesquisa por se tratar de um periódico, publicado pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), sendo destinado aos professores da rede pública de ensino paulista, tendo circulado entre 1934 e 1965. O CPP foi dirigido por Sud Mennucci² de 1933 a 1948, tendo diferentes presidentes que não conseguiram se reeleger de 1948 a 1956, e dirigido por Sólon Borges dos Reis de 1956 a 1997. A *Revista do Professor* divulgava as posições defendidas pelo CPP (Silva, 2006).

Segundo Silva (2006, p.22) a *Revista do Professor* foi “Criada em 1934, teve sua publicação interrompida entre 1939 e 1949, e foi encerrada em 1965.”. Em 1949, ano que começa a segunda fase da revista, foram publicados apenas dois números e sua periodicidade passou a ser irregular. Entre 1950 e agosto de 1957, sua periodicidade foi trimestral e de agosto de 1957 a setembro de 1963, foi men-

2 Sobre Sud Mennucci, ver Giesbrecht ([19--]).

sal, porém, nesse último período, apresentou irregularidades em sua periodicidade. No ano de 1960, sua periodicidade foi mensal, voltando a ser irregular nos anos seguintes e tendo sido publicados apenas três números entre 1964 e 1965, quando a revista deixa de ser publicada (Silva, 2006).

A *Revista do Professor*, entre 1934 e 1965, teve 98 números publicados, sendo 22 na primeira fase, e 76 na segunda. Desses 98 números, foram selecionados para análise 85 artigos que abordam o ensino primário rural. Mais especificamente em relação aos três tipos de escolas examinadas, foram encontrados 17 artigos. O critério de seleção foi o mesmo utilizado na *Revista de Educação*.

O Anuario do Ensino do estado de São Paulo foi uma publicação bianual, sendo a primeira, relativa aos anos de 1907-1908, organizada pela Inspectoria Geral do Ensino. A partir do biênio de 1910-1911 foi organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública, e a partir do biênio de 1935-1936 foi publicada pela Secretaria da Educação e da Saude Publica. Os Anuarios foram selecionados por trazerem informações sobre o ensino primário rural na década de 1930.

Foram selecionados para análise os Anuarios do Ensino dos biênios 1935-1936 e 1936-1937 (São Paulo, 1936a; 1937b). Ambos foram organizados pelo professor Antonio Ferreira de Almeida Junior, então Diretor do Ensino. No Anuario de 1935-1936 foi analisada a sexta parte, intitulada, “A escola rural” e, no Anuario de 1936-1937 foram analisadas a terceira, quarta e quinta partes, intituladas, respectivamente, “Problemas geraes do ensino primário”, “As actividades da escola primaria” e “Escolas primarias especiaes”, o que não excluiu, no entanto, o aproveitamento de outras partes que, durante a leitura, foram julgadas pertinentes e relevantes para esta pesquisa.

Segundo Celeste Filho (2012, p.73), os Relatórios anuais das Delegacias Regionais de Ensino foram elaborados pelas 21 Delegacias existentes no período entre 1933 e 1945, que tinham entre seus objetivos “[...] inventariar todo o sistema escolar paulista [...]”. De 1933 a 1945, foram localizados 66 relatórios, que estão disponíveis

no acervo do Arquivo Público do estado de São Paulo. Esses relatórios são importantes fontes documentais para a história da educação e, nesta pesquisa, foram analisados com vista a localizar, dentre outros, indícios de funcionamento das escolas rurais.

As Mensagens de Governadores do estado de São Paulo são documentos específicos encaminhados pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. Foi analisado um conjunto de 26 Mensagens, de diferentes anos, da década de 1930 à década de 1980.

Em relação à legislação federal, foram analisadas as quatro Constituições Federais (Brasil, 1934; 1937; 1946; 1967) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961), vigentes no período delimitado.

Em relação à legislação estadual paulista, foram analisados Leis, Decretos-leis e Decretos (São Paulo, 1933a; 1933b; 1943a; 1947; 1953) relacionados à criação, conversão e instalação das escolas rurais examinadas. Para isso foi consultada a Coleção de Leis e Decretos do estado de São Paulo, do ano de 1930 ao ano de 1970, disponível no acervo da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília. Foi localizado um total de 457 Leis, Decretos-leis e Decretos sobre o ensino primário rural e 114 sobre os três tipos de escolas rurais, sendo analisados somente os relacionados a essas escolas.

Quanto às principais bibliografias relacionadas à temática que circularam entre 1933 e 1968, foram selecionados alguns textos de autoria de Alberto Torres (2002),³ Antonio Carneiro Leão (1958),⁴ Antonio Ferreira de Almeida Junior (1944),⁵ Sud Mennucci (1931; 1946; 2002)⁶ e Noemia Saraiva de Matos Cruz (1936),⁷ dados o seu envolvimento e a sua importância para a educação rural.

3 Primeira edição de 1930.

4 Doravante citado como Carneiro Leão.

5 Doravante citada como Almeida Junior.

6 Primeira edição de 1930.

7 Doravante citada como Noemia Cruz.

Na análise das fontes, considerou-se o que Prost (2008) destaca sobre os “fatos” e a “crítica histórica”. Segundo esse autor a “crítica histórica” é dividida por alguns teóricos, entre “crítica externa” e “crítica interna”. A “crítica externa” “[...] incide sobre os caracteres materiais do documento: seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham. Por sua vez, a crítica interna refere-se à coerência do texto, por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os fatos mencionados.” (Prost, 2008, p.57). Assim, por se tratar de um documento oficial, tentou-se problematizar ou fazer inferências sobre alguns aspectos que pareciam óbvios ou consolidados entre as fontes analisadas.

Considerou-se também que algumas fontes, como por exemplo, os Relatórios anuais das Delegacias Regionais de Ensino, foram elaboradas para apresentar, ao Diretor do Ensino, o trabalho realizado em cada uma das Delegacias do Estado. Assim, procurou-se analisar essas fontes considerando-se que “A crítica da sinceridade e da exatidão é muito mais exigente em relação aos depoimentos voluntários.” (Prost, 2008, p.60). No caso dos Relatórios anuais das Delegacias Regionais de Ensino, um depoimento encomendado, haja vista que eram relatórios exigidos pela Diretoria do Ensino.

Segundo Le Goff, cabe ao pesquisador não ser ingênuo diante da documentação, pois:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (Le Goff, 2003, p.537-538)

Segundo Ginzburg (1989, p.152) “indícios”, “pistas” ou “sinais” caracterizam o “paradigma indiciário”, que se define pela

“[...] capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimentável diretamente.”, nesse sentido os “indícios” são fundamentais, pois “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (Ginzburg, 1989, p.177).

Entre as décadas de 1930 e 1960 esteve em discussão, no estado de São Paulo, o que seria a concepção mais adequada de educação escolar destinada às populações de áreas rurais e qual a finalidade desse ensino (Souza; Ávila, 2013a; 2013b). Algumas dessas discussões ainda estão presentes no cenário educacional brasileiro na atualidade (Caldart, 2012; Ribeiro, 2012).

Na atualidade, ainda que a questão da educação *para/no/do*⁸ campo possa não ser apresentada ou não ser interpretada como relevante, e ainda que o debate atual não seja objeto desta pesquisa, trata-se de um assunto importante e estratégico nos mais diferentes sentidos. Comumente a ideia de que o campo já não tem mais expressividade parece decorrer do fato de as populações do campo serem apresentadas como residuais e em progressivo decréscimo e de o Brasil ser apresentado ou interpretado, por certos setores, como um país urbano e industrial (Stedile, 2012). Essa era, de certa forma, uma interpretação presente nas décadas de 1930 a 1960, o que justificaria o não investimento financeiro estatal na educação rural.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), as populações do campo perfazem 15,65% das populações nacionais, equivalentes, em números absolutos, a 29.852.986 pessoas. Entretanto, essas populações envolvem inúmeras especificidades, especialmente em termos étnicos, o que torna ainda a questão da educação do campo mais complexa (Caldart, 2012; Ribeiro, 2012).

8 A opção por fazer referência à educação *para/no/do* campo fundamenta-se no fato de que a educação estatal propiciada a populações do campo é uma educação *para* ou *no* campo, portanto, uma educação rural. Ou seja, *para* as populações do campo, e não uma educação *do* campo, concebida e executada a partir da perspectiva dessas populações (Caldart, 2012).

No Brasil, o campo tem se tornado, cada vez mais, espaço e objeto de disputas e de conflitos das mais diversas ordens. Um dos aspectos é de natureza político-econômica, envolvendo principalmente o latifúndio e o agronegócio de um lado, e, de outro, populações do campo, organizadas ou não em movimentos sociais, inclusive com recorrentes registros de assassinatos e chacinas (Welch, 2012). Além disso, as próprias categorias campo e rural, além de serem objetos de disputas, passam por um momento de necessária redefinição (Martins, 2001; Soto, 2006).

Após a realização dessas e de outras reflexões sobre o momento histórico atual, inclusive, e entendendo que “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.” (Bloch, 1965, p.42), considera-se esta pesquisa relevante por dois motivos principalmente. Primeiro, pelo fato de trabalhar com um tema pouco explorado pelas pesquisas acadêmico-científicas do campo da história da educação no Brasil, conforme levantamento realizado por Ávila (2013). Segundo, pelo fato de abordar a educação das populações do campo, tema esse tão debatido na atualidade e que, como demonstrado, perpassa a história da educação no Brasil, em especial no que se refere à precariedade e a disputas entre concepções de ensino. Ou seja, pelo fato de a educação para/no/do campo ser uma temática candente na atualidade, esta pesquisa pode contribuir tanto para a história do passado quanto para a história do presente.

Este livro está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1, são apresentados apontamentos sobre a conjuntura e a legislação de criação, conversão e instalação das Granjas Escolares; Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais; no Capítulo 2 são problematizadas as concepções pedagógicas pressupostas nos três tipos de escolas investigadas; no Capítulo 3 é realizado o mapeamento dessas escolas com a análise da distribuição delas pelo espaço geográfico do estado de São Paulo, e no Capítulo 4 são examinados indícios de funcionamento de algumas dessas escolas.

1

NORMATIZAÇÕES PARA O ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM ÂMBITO FEDERAL E ESTADUAL (1933-1968)

Neste capítulo são apresentadas algumas discussões sobre o contexto e a legislação federal e estadual paulista que precedeu ou resultou na criação das Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais no estado de São Paulo.

Contextos de criação das escolas primárias de ensino tipicamente rural

Sabe-se que a escola foi primordial no processo de consolidação dos Estados Nacionais (Reis Filho, 1981). Segundo Souza (2009, p.261) a “[...] escola primária como instituição moderna e universal de socialização da infância ocorreu no processo de constituição dos Estados-nações durante o século XIX.”

No Brasil, a importância da educação primária defendida durante o Império foi elevada a problema nacional por excelência nas décadas finais do século XIX e no alvorecer da República. Bem poucas vozes dissonantes houveram de se contrapor à crença generalizada do poder da escola creditada como instrumento de

modernização e civilização do povo e de regeneração da nação. A educação apontada como causa do atraso brasileiro foi advogada também como a solução para os problemas nacionais. Ela foi vista como elemento propulsor do desenvolvimento econômico-social e do progresso, instrumento indispensável para a consolidação do regime republicano e como meio para assegurar a ordem social e a democracia. Em suma, caberia à escola primária a missão patriótica de edificar a nação por meio da educação integral – entendida como educação física, intelectual e moral, o que implicava não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social (obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades), virtudes morais e valores cívicos necessários à formação da nacionalidade. (Souza, 2009, p.262)

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil enfrentava diversos desafios políticos, econômicos e culturais, os quais eram relacionados entre si e que, de certa forma, impactaram na educação escolar.

Entre os principais desafios estavam a constituição e o fortalecimento de uma identidade nacional, o início de um processo de modernização e urbanização do país, com adequação às novas configurações internacionais, como a divisão internacional da produção e do trabalho.

Isso resultou e exigiu, ao mesmo tempo, inúmeras mudanças das mais variadas ordens. Entre as principais mudanças demandadas estava a questão da cultura, que incluía educação, que, por sua vez, requeria políticas governamentais que dariam sustentação a essas mudanças. Para responder a essas demandas, o Brasil precisava de um conjunto de instituições típicas de um Estado Nacional moderno.

O Estado Novo (1937-1945) fez com que o Brasil avançasse significativamente no sentido de constituição de um aparato burocrático estatal, inclusive no que se refere à educação escolar. Aliás, datam desse momento as primeiras políticas educacionais visando a

massificação da educação escolar na zona rural (Ávila, 2013; Souza, 2009).

Ainda nesse contexto, e numa escala mais secundária, estavam envolvidas inúmeras outras questões, entre elas a educação escolar, que não está desvinculada do projeto político-econômico da sociedade que a engendra (Severino, 1986).

Tratava-se de um contexto de transição do agrarismo para o industrialismo. Segundo Souza (2009, p.150):

Nas lutas de representações que marcaram o campo social e educacional brasileiro nesse período, diferentes projetos de modernização da sociedade estavam em disputa. Para muitos, a construção do Brasil moderno passava pela industrialização, para outros o dinamismo da economia agrária, que tantas riquezas proporcionou ao país, era a direção mais segura.

Essa transição tem importantes desdobramentos, pois ocorria num momento em que o Brasil consolidava os primeiros passos com vistas à instituição do trabalho assalariado, ainda que a abolição do trabalho escravo tivesse ocorrido em 1888. Havia também os desafios de fazer avançar o projeto republicano, vigente a partir de 1889.

Todos esses fatores, além de vários outros, colocavam inúmeros desafios, uns mais, outros menos prementes, porém, todos de significativa complexidade. Entre eles estava a questão da preparação para o trabalho, a partir de outra lógica, qual seja, o trabalho assalariado e sistemático, não mais apenas para a subsistência e em pequena escala, mas com maior produtividade, isto é, numa lógica de produção em larga escala; o trabalho em cooperação, com outras técnicas, tecnologias e métodos e de produção, tanto na cidade, quanto no campo. Deixaria de ser uma produção artesanal, baseada no empiricismo e no senso comum, para ser uma produção baseada em critérios racionais ou científicos (Leite, 1999).

Com a formação ou o crescimento das cidades, outra preocupação é com a mudança de mentalidade, já que determinados gru-

pos dirigentes queriam tirar o Brasil da condição de atrasado, para integrá-lo aos denominados países modernos ou civilizados, o que requeria novos valores, novos hábitos, enfim, nova mentalidade das populações. Nessa perspectiva, o cidadão, o urbano seria a con-substanciação da modernidade, da civilização, enquanto o campo encarnaria o atraso, o bárbaro (Canário, 2000; Williams, 1989).

Além disso, o processo de urbanização, bem como o crescimento demográfico, resultava em grandes concentrações populacionais, o que requeria providências no sentido de se implementar uma política higienista; daí a recorrência da questão do sanitarismo, tanto no sentido físico, quanto no sentido mental.

O sanitarismo físico estava mais relacionado à questão da higiene no sentido usual do termo, visando ao combate a pragas e doenças, bem como a hábitos que pudessem corroborar com as suas proliferações (Mota, 2010; Rocha, 2004).

Já a higiene mental estava relacionada a questões mais político-ideológicas, mais especificamente às ideologias de esquerda, como, por exemplo, o comunismo e o socialismo, já que se tratava de um contexto de alta efervescência política, tanto no plano internacional, quanto no nacional (Barreiro, 2010).

No plano nacional, os fluxos imigratórios e migratórios, o surgimento de sindicatos de trabalhadores, entre outros. Havia um número significativo de imigrantes provenientes de países europeus, alguns deles já com significativa tradição de organização operária ou sindical, o que potencializava os riscos de tensões sociais.

Segundo Fausto (2011, p.155), “Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930.” Com a chegada de imigrantes que, comumente, falavam a língua materna e ainda preservavam a cultura e a identidade de seus países de origem – muitos deles sequer falavam a língua portuguesa, ou então, preferiam a língua materna, quando em suas comunidades, escolas ou residências – e também com a crescente necessidade de civilizar os brasileiros, a escola primária ganha papel de destaque e passa a ser vista como uma forma de consolidação do Estado Nacional.

A questão da identidade nacional não era uma política visando unicamente os imigrantes, mas também as populações ex-escravizadas, recém libertas.

No que se refere ao trabalho, se imigrantes, especialmente os de países europeus, já estavam socializados na lógica do trabalho assalariado, os ex-escravizados, recém libertos, não, já que foram socializados na lógica do trabalho escravo. Também os sertanejos não estavam habituados ao trabalho assalariado e coletivo sistemático, numa perspectiva capitalista, com normas rígidas de produção e produtividade, disciplina, horário, entre outras. Assim, houve a necessidade de uma educação para a disciplinarização das populações, já que o Brasil pretendia ingressar no rol dos países modernos ou civilizados.

Assim, outra questão que se coloca é o problema dos fluxos migratórios, em especial do campo para a cidade, fluxos, comumente apresentados como êxodo rural, que ocorriam por diversos motivos.

Todas essas questões, de alguma forma, aliás, de maneira muito enfática, impactaram na escola, que recebera inúmeras e pesadas incumbências no sentido de fazer com que essas políticas fossem concretizadas com sucesso.

Todavia, se, por um lado, a escola recebeu inúmeras incumbências para viabilização dessas políticas, por outro lado, não recebeu o aporte necessário, tanto em termos de pessoal, quanto em termos de instalações físicas e de equipamentos, além de outros insumos necessários à realização das suas atividades em condições mínimas de funcionamento.

Ainda que a ampla maioria das populações nacionais estivesse distribuída pelas áreas rurais, e que a República tivesse sido proclamada em 1889, os ideais republicanos de uma educação laica, gratuita e universal no estado de São Paulo, no plano legal, só foram alcançar as populações das áreas rurais, de forma massificada e sistemática, a partir da década de 1930, quando foram implementadas políticas governamentais visando levar a educação escolar às populações do campo.

Entretanto, esse processo não foi estável, progressivo e linear, havendo, durante o percurso, inúmeras condições adversas, envolvendo aspectos arquitetônicos, pedagógicos, administrativos, além de formação de professores, concepções de educação, dentre outros.

Notas sobre o ensino primário rural no estado de São Paulo: entre avanços e permanências

Segundo Souza (2012a), no estado de São Paulo, durante a Primeira República, existiram vários tipos de escolas primárias: cursos noturnos; escolas ambulantes; escolas isoladas; escolas-modelo; escolas preliminares, intermediárias e provisórias; escolas reunidas e grupos escolares. Para as áreas rurais, o tipo predominante de estabelecimento de ensino primário foi a escola isolada, regida por um professor, ensinando, em uma mesma sala, alunos de diferentes níveis de adiantamento.

Conforme Souza (2012a, p.39), “Ao mesmo tempo em que se solidificava a compreensão dos grupos como escola modelar [...]”, as escolas isoladas foram “[...] consideradas como um mal necessário cujo desaparecimento do cenário educacional era o mais desejável.”, pois foram marcadas pela precariedade e incipiência.

Altino Arantes (São Paulo, 1916, p.545-546 apud Souza, 2012a, p.43), presidente do estado de São Paulo, chama a atenção para os problemas enfrentados pelas escolas primárias rurais, destacando que: “Ahi, o nosso atrazo é considerável e vexatório.” Essas escolas tiveram, em 1917, o programa de ensino simplificado e passaram a ser classificadas em rurais, distritais e urbanas, com vistas a solucionar alguns de seus problemas (Souza, 2012a; Souza; Ávila, 2013b).

Segundo a Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917 (apud Souza, 2012a, p.45), essas escolas eram definidas da seguinte maneira:

São *rurais* as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sede de municípios.

As *escolas distritais* são as situadas em bairros ou sede de distrito de paz.

As *escolas urbanas* (ou de sede) são as criadas em sede de município.

Conforme apontado, o programa de ensino das escolas isoladas foi simplificado em 1917, mas a diferença dessas escolas em relação às escolas isoladas rurais e urbanas ficou limitada ao critério de localização espacial, isto é, se estavam situadas em áreas rurais ou em áreas urbanas. Portanto, mesmo com essa simplificação, não houve a adequação de um projeto de ensino primário específico para populações das áreas rurais. O que ocorria, em certa medida, era a transposição da proposta das escolas urbanas para as escolas localizadas em áreas rurais.

O ensino primário no estado de São Paulo, de 1890 a 1930, passou por diversas alterações, em decorrência das várias Reformas da Instrução Pública (Souza, 1998; 2009; 2012a).

Nesse período, por mais que o ensino primário estivesse longe de efetiva massificação, ao menos em relação ao plano legal, o estado de São Paulo buscou:

[...] instaurar e consolidar um aparelho escolar moderno mediante a adoção de métodos de ensino renovados, implantação de um sistema de inspeção técnica, disseminação de escolas modelares como as escolas normais, as escolas modelo e os grupos escolares, além de ampliarem continuamente a matrícula geral. (Souza, 2012a, p.70)

Verifica-se que, no estado de São Paulo, durante a Primeira República, o ensino primário avançou no sentido de se tornar um sistema escolar moderno. Porém, o ensino primário rural ficou à margem dessa modernização, se cotejado com o ensino primário urbano. Como menciona Souza (2012a, p.71), “[...] a história da escola primária paulista se inscreve em sua dupla dimensão: uma história de avanços e modernização eivada de ausências, exclusões e diferenciações.”. Ausências, exclusões e diferenciações negativas

perpassam o ensino primário rural. Por algum tempo ausências, exclusões e diferenciações foram a parte que tocou ao ensino primário rural do “homem pobre rural”.¹

Nas primeiras décadas do século XX, dada a conjuntura do Brasil, em especial com a Proclamação da República, o ensino primário é incorporado à agenda política e passa a ser uma política pública (Carvalho, 2003; 2007; Souza, 1998; 2009).

Entretanto, esse ensino, no estado de São Paulo, conforme mencionado, excluía a maior parte das populações, pois as primeiras políticas públicas focavam populações de áreas urbanas (Ávila, 2013; Souza, 2009). Segundo Souza (2009, p.149) “[...] a expansão do ensino primário no estado de São Paulo na primeira metade do século XX privilegiou as áreas urbanas, apesar de grande parte da população residir na zona rural.”. Dado o descaso desse estado para com essa modalidade de ensino, Silva (2004) denominou as escolas primárias rurais como “ilhas do saber”.

Ressalta-se que, no Brasil, nesse momento, a ampla maioria das populações estava concentrada nas áreas rurais (Dieese; Nead; Mda, 2011),² configuração demográfica que perdurou até a década de 1960 e, em certa medida, conferia com a que apresentava o estado de São Paulo.

Dessa forma, nesse momento, a maior parte das populações brasileiras teve negado ou restringido o direito à educação escolar,

1 Expressão tomada por empréstimo a Tolentino (2001), que analisa “o rural no cinema brasileiro”. Neste texto faz-se a opção por adotá-la, haja vista que, assim como não parece adequado fazer referência à população do campo, como se fosse única e homogênea, dadas, entre outras, as especificidades e as diversidades culturais existentes entre elas (Welch, 2012), parece incoerente não considerar as diferenças de faixas de rendimentos para se analisar a questão da educação escolar destinada às populações do campo. Há que se considerar ainda que, segundo Souza (2009), historicamente, em linhas gerais, a educação escolar destinada a populações de áreas rurais esteve aquém – em termos de anos de estudos, de carga horária e de componentes curriculares – da educação propiciada a populações economicamente pobres de áreas urbanas.

2 Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Nead – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural e MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

tanto nas áreas urbanas, quanto nas áreas rurais, mais nestas que naquelas, pois, mesmo nas áreas urbanas, foco das políticas educacionais, a educação estava distante da universalização.

Todavia, os segmentos que mais foram expostos a essas negações ou restrições foram populações de áreas rurais, mais especificamente, o “homem pobre rural”, que dependia, em grande parte, da escola pública para aprender, principalmente, a “ler-escrever-contar”, entre outros conteúdos curriculares (Souza, 2009).

A negação ou restrição do direito à educação escolar contribuiu para a continuidade da negação ou restrição de outros direitos, principalmente o direito ao voto, proibido aos analfabetos (Brasil, 1934; 1937; 1946; 1967), apresentado como direito elementar de cidadania. Segmentos das populações rurais foram historicamente excluídos de outros direitos elementares, garantidos, em tese, a populações urbanas, como, por exemplo, escola, direitos trabalhistas, equipamentos públicos elementares, como saúde, educação e segurança pública, inclusive (Coutinho, 2008; Ferreira; Brandão, 2011).

Como já apontado, com a progressiva difusão do ensino primário rural no estado de São Paulo a partir da década de 1930, populações das áreas rurais passaram a ser móbil de preocupações para os governos federal e estadual, sendo implementadas as primeiras políticas de educação escolar específicas para essas áreas (Ávila, 2013; Souza, 2009).

Contudo, conforme assinalado principalmente por Ávila (2011a; 2011b) e Souza (2009), verifica-se que, ainda que no plano legal estivesse previsto o ensino primário para as populações das áreas rurais, a execução dessas políticas ocorreu de maneira um tanto quanto morosa, instável e precária, nos mais variados sentidos, seja no que se refere às instalações arquitetônicas e às condições de trabalho docente, seja em termos de conteúdos e metodologias de ensino, o que impactava negativamente no processo de ensino-e-aprendizagem.

A esse respeito, Almeida Junior, Diretor do Ensino do estado de São Paulo, fazendo referência ao ensino rural, afirmou que “A escola do bairro pobre e afastado, quando existe, vae vegetando, tristonha, durante annos e annos, sem nenhum effeito. Os caipiras

a frequentam, aprendem a ler, saem, esquecem. Vem outra turma que por sua vez aprende e por sua vez esquece.” (São Paulo, 1936a, p.199-200). Esse excerto propicia uma panorâmica das condições da educação escolar nas áreas rurais desse momento.

Perpassa a história da educação escolar e, mais especificamente, da rural, a questão da relação custo-benefício, já que foram estabelecidas pelo Estado, condições que comumente inviabilizavam a instalação ou manutenção de escolas em áreas rurais. Isso fica reiterado quando Almeida Junior (1944, p.29), ao discutir os objetivos da escola primária rural, destacou a questão financeira como um dos principais problemas a ser considerado no desenvolvimento do ensino: “Em outras palavras, será preciso concretizar o aforismo: ‘onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá à criança’. Simples questão orçamentária. Simples e complexa!”

Assim, a educação para as populações tinha que ser em massa, mesmo porque a contenção de recursos financeiros para políticas voltadas aos denominados direitos sociais (saúde, educação, entre outros) é recorrente, com alguma variação, conforme os momentos históricos, os grupos políticos no poder e, especialmente, a correlação de forças, entre outros fatores. Como é praxe, populações das áreas rurais foram as mais prejudicadas no acesso a esses direitos.

No texto “Os sete pecados capitaes da escola rural”, Almeida Junior analisou problemas recorrentes na educação rural paulista. Nesse sentido, assinalou a dificuldade de acesso, a necessidade, em determinados casos, de viagem de cerca de 32 horas, por diferentes meios de transportes, como, por exemplo, caminhão, cavalo, burro e, parte do trajeto, a pé, para que os professores chegassem à escola. Por esse motivo, nessas escolas, “a professora trabalha[va] só”, raramente recebendo a visita de um inspetor. Entre outros problemas destacou a impossibilidade da troca de experiências com outras professoras, as dificuldades na formação continuada, a falta de materiais para o ensino, entre outros (São Paulo, 1936a; 1936b).

Havia, ainda, segundo Almeida Junior, uma “situação de dependência” dessas escolas e suas professoras em relação aos fazendeiros e seus administradores. Comumente as professoras ficavam

hospedadas em um “quarto esburacado, também depósito de arreios”, não tendo sequer meios para comunicação com suas famílias. Portanto, as condições de trabalho dos professores em escolas primárias rurais eram precárias (São Paulo, 1936a; 1936b; 1937b).

Ainda sobre os problemas das escolas primárias rurais, segundo João Teixeira de Lara, Delegado Regional de Ensino de Piracicaba em 1940:

Professores ha, principalmente nos grupos e escolas da zona rural, que são obrigados a consentir que as crianças economizem com exagero cadernos e lapis, usem livros de leitura já muito estragados, às vezes um para dois alunos, com sacrifício de exercicios escolares e mesmo de rudimentares principies de higiêne, só por causa do preço elevado do material. Ha casos, e não são poucos, em que o mestre, reduzindo seus vencimentos, adquire para as crianças artigos escolares, para não prejudicar a marcha do ensino. (Relatório..., Piracicaba, 1941, p.119)

Não obstante essas condições adversas, há que se considerar ainda a questão da identidade cultural do professor. Almeida Junior ressaltou o “[...] contraste entre a cultura da professora e a do roceiro que a hospeda.” (São Paulo, 1936a, p.197). Isso porque havia a possibilidade de, dependendo da situação, o professor estar privado do ambiente cultural ao qual pertencia e, conseqüentemente, ser levado a viver em um ambiente cultural com o qual não tinha identidade, isso quando não tinha aversão.

Marcílio (2005, p.174-175) destaca que “O professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, do interior ou da capital. Só depois de cumprido um determinado tempo poderia ser ele removido para uma escola urbana.” Essa foi uma estratégia utilizada por governantes do estado de São Paulo, desde a década de 1920, para tentar resolver o problema da falta de professores para as áreas rurais (Souza, 2012a). Em termos, essa proposta se mostrou fracassada, pois os professores permaneciam nas escolas primárias rurais apenas durante o período obrigatório e, assim que possível,

solicitavam transferência para áreas urbanas ou mais desenvolvidas. E novamente professores novatos involuntários chegavam para dar continuidade a esse ciclo de descontinuidade.

Assim, ainda que não fosse um problema exclusivo de áreas rurais, o “homem pobre rural” esteve exposto de maneira ainda mais intensa aos impactos negativos das políticas educacionais, quando comparado às populações de áreas urbanas.

Legislação federal e estadual: vai e vem, vem e vai

As quatro Constituições brasileiras (Brasil, 1934; 1937; 1946; 1967), vigentes, por diferentes períodos, entre 1933 e 1968, apresentam a educação como direito de todos e como responsabilidade do Estado e da família. A única que apresenta uma deliberação específica para educação em áreas rurais é a Constituição de 1934, que, no Art. 156 previa que:

A União e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (Brasil, 1934)

Assim, essa Constituição é um marco, pois, pela primeira vez, o ensino rural foi estabelecido como direito social e passou a ter um orçamento anual específico para a sua manutenção, passando, assim, a ser tratado como uma política pública, com alguma perenidade, pois sem verba garantida e efetivamente aplicada, não haveria avanços no ensino primário rural (Ávila, 2013; Souza, 2009; 2012a).

Portanto, verifica-se que, mesmo estando prevista desde a Primeira República, a difusão da educação primária no estado de São

Paulo foi prioritariamente para as áreas urbanas, excluindo a maior parte das populações, residente em áreas rurais.

Essa desproporcionalidade foi questionada pelo educador Sud Mennucci, o qual observou que:

Ora, a população urbana do Estado não vai além de um quinto da população total. O que demonstra que o Estado serve os seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades: da 4/5 do seu aparelhamento a 20% da população, isto é, à que reside nas cidades, e da o quinto restante a 80% de almas que moram na zona rural. (Mennucci, 1946, p.29)

A obrigatoriedade da educação escolar, prevista nas Constituições Federais, foi atrelada à questão do ônus financeiro, argumento recorrente para justificar a morosidade, precariedade, restrição ou mesmo negação da educação escolar a populações do campo.

Isso pode ser verificado na legislação federal e estadual, com a responsabilização dos municípios ou de particulares pelo provimento de terrenos e de prédios, bem como pela abertura e conservação de estradas, além da responsabilização de empregadores pelo oferecimento de educação escolar a seus empregados. Por exemplo, o Art. 16 do Código de Educação do estado de São Paulo previa que:

As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta da verba disponível, proveniente do comissionamento, *sem onus para o Estado*, dos professores em exercício, que estão cursando a Escola de Professores do Instituto 'Caetano de Campos', reforçada na hipótese de sua insuficiência, pela dotação para aquisição de material do almoxarifado do Ensino. (São Paulo, 1933b)

Quanto à instalação de escolas em áreas rurais, o Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947,³ no Art. 191⁴ prescreveu que seria “[...] dada preferência aos lugares em que a municipalidade ou os particulares interessados se compromete[sse]m [...]”, a atender os seguintes requisitos: primeiro “[...] doar ao Estado terreno e prédio nas condições especificadas no artigo seguinte;” segundo “[...] abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessível aos alunos e a liguem ao centro urbano mais próximo;” e terceiro “[...] organizar e custear serviço de transporte escolar.” (São Paulo, 1947).

Nesse momento era comum a precariedade das instalações arquitetônicas das escolas isoladas, principalmente das isoladas rurais. Anos antes, o Código de Educação, no Art. 255, estabelecera que “Para a instalação de escolas isoladas, [seria] condição essencial sala de aula de acôrdo com a legislação sanitária” (São Paulo, 1933a). Porém, há indicativos de que nem sempre isso ocorria, como será examinado no Capítulo 4.

Durante o governo Vargas, o ensino primário rural tornou-se estratégia política, econômica e ideológica para a consecução do projeto do governo vigente e para a manutenção da estabilidade social.

Na perspectiva do Estado, a ausência de educação nas áreas rurais poderia representar, espaço aberto para os comunistas,⁵ isto é, os “venenos sociais”, para contaminação das populações de áreas rurais. Poderia representar, ainda, o aumento de conflitos sociais, haja vista o grande número de pessoas em situação de miséria, sem

3 Recorrentemente citado nos documentos analisados como Consolidação das Leis de Ensino do estado de São Paulo. Doravante citado como Consolidação das Leis de Ensino.

4 O Art. 258 no item c (São Paulo, 1947), apresenta os critérios para instalação da sede das delegacias regionais de ensino. Dentre outros, exigia “[...] prédios e instalações oferecidas pelas municipalidades.” Ou seja, inclusive para instalação de Delegacias de Ensino, um dos principais critérios era não implicar custos financeiros com imóveis para o Estado.

5 Em 1937, a Secretaria da Segurança Pública do estado de São Paulo abriu crédito para repressão ao comunismo. Ver Decreto n. 8.290, de 17 de maio de 1937 (São Paulo, 1937a).

controle algum do Estado (Mennucci, 1946). Havia também o risco do êxodo rural, o que poderia resultar no enfraquecimento do poder oligárquico dos fazendeiros (Leite, 1999).

De fato, marca esse momento a intensificação de coletivos ou movimentos de trabalhadores, que, no Brasil, desde o início do século XX, demonstravam seu descontentamento em relação à atuação do Estado, inclusive no que se refere à educação escolar (Arena, 2007; Silva, 1998).

Segundo Fausto (2011), com o aumento de imigrantes no Brasil e com a acentuada crise econômica de 1930 – reflexo inclusive da Crise de 1929, que tem repercussões internacionais –, multiplicam-se os movimentos sociais e iniciativas de autoeducação de Movimentos Operários (MOPs). Os trabalhadores vinculados aos MOPs publicavam, inclusive, materiais impressos que expunham suas reivindicações e denúncias sobre as condições de vida dos trabalhadores no Brasil. O jornal *A Voz do Trabalhador*,⁶ por exemplo, criado em 1908, era um jornal anarcossindicalista que circulava como informativo das greves, da repressão policial, da vida dos sindicatos, dentre outros (Arena, 2006).

Fausto (2011, p.169) destaca que:

Desde o início da Primeira República surgiram expressões da organização e mobilização dos trabalhadores: partidos operários, [...] sindicatos, greves. Os anarquistas tentaram mesmo organizar a classe operária no nível nacional, com a criação da Confederação Operária Brasileira em 1906.

Isso explicaria a atenção dispensada pelo Estado à questão da higiene mental, a ponto de ser destinada, de maneira explícita, verba específica para isso. Nessa perspectiva, num contexto de instabilidade social, a fixação das populações rurais em seu meio era uma das principais e mais estratégicas medidas.

6 Sobre esse assunto, ver Arena (1991; 2006).

A discussão em torno da necessidade de fixação das populações nas áreas rurais era recorrente, fazendo parte das políticas públicas nesse momento histórico, haja vista a defesa, por alguns setores, de um Brasil de vocação agrária (Leão, 1958; Mennucci, 1946; Ribeiro, 1988) e a preocupação com a estabilidade social, na perspectiva dos ruralistas.

A educação, como estratégia de fixação das populações rurais em seu meio, pode ser verificada nas Constituições mencionadas, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, e na legislação estadual (São Paulo, 1933a).

Na Constituição de 1934, Art. 121, era previsto que:

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

A LDB, no Art. 105 (Brasil, 1961), previa que:

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

No estado de São Paulo, desde o início dos anos 1930, o Código de Educação, no Art. 259, postulou a ideia de fixação do homem ao meio: “O desenvolvimento do programa das escolas isoladas rurais essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o individuo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniencias locais.” (São Paulo, 1933a).

A principal preocupação subjacente à educação escolar era a formação para o trabalho, que estava também vinculada ao controle da migração e à estabilidade social, haja vista o risco que represen-

tava o contingente de trabalhadores vagando pelas cidades e pelos campos, sem trabalho.

O temor de políticos e administradores em relação aos conflitos no campo esteve na gênese de determinadas políticas, como, por exemplo, as colônias agrícolas. A esse respeito, a Constituição de 1934, no Art. 121, determinou que “[...] A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colônias agrícolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho.” (Brasil, 1934).

Já com a Constituição do Estado Novo, em 1937, o Art. 136, estabeleceu o trabalho como dever social, e o Art. 132 instituiu a tutela do Estado sobre os trabalhadores:

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

Essa vinculação da escola com o trabalho é perceptível também no Art. 225 do Código de Educação do estado de São Paulo. Nessa legislação percebe-se uma relação entre o objetivo da escola e o projeto sócio-político-econômico vigente na década de 1930, inclusive.

A escola primaria, de espirito acentuadamente brasileiro, baseada em regime de vida social e de trabalho em cooperação, será organizada de maneira que possa:

a) servir ás necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que se deve integrar. (São Paulo, 1933a)

Além do papel atribuído às escolas primárias urbanas e rurais na preparação, de alguma forma, para o trabalho, a legislação federal previa o incentivo à criação de escolas profissionais destinadas a

preparar as populações das áreas rurais para o trabalho agrícola (Brasil, 1934; 1937; 1961; 1967).

Na própria dinâmica da escola, isto é, nas práticas escolares, estavam presentes diversos requisitos indispensáveis ao trabalho assalariado ou em conformidade com um padrão de produção ou produtividade pautado pela ciência e pela racionalidade. Entre esses quesitos destacam-se a disciplina e a cooperação.

Em relação ao trabalho em cooperação, é oportuno ressaltar que, tradicionalmente, os camponeses estavam acostumados a trabalhar sozinhos ou com a família. Porém, com o desenvolvimento das relações de produção capitalista, com pretensões de industrialização, novas demandas em termos de divisão social e técnica do trabalho são postas. O ensino numa perspectiva de trabalho em cooperação prepararia as populações do campo para um novo sistema de produção, que requer produção para atendimento aos requisitos do mercado, inclusive em termos de alta produtividade, bem como para atender as novas exigências em termos de sanitarismo. Além disso, propiciaria condições de as populações rurais terem uma vida menos precária e instável, evitando-se, assim, simultaneamente, o êxodo rural e tensões sociais.

Na legislação paulista, o Art. 12 do Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, ressaltou a importância da “[...] formação de uma mentalidade escolar francamente voltada para as atividades agrícolas e pastoras e, na zona marítima, para as fainas marinhas e ribeirinhas.” (São Paulo, 1933b).

As atividades agrícolas e pastoris foram muito difundidas na década de 1930 e estavam em consonância com as Constituições de 1934 e 1937 e com as propostas de Getúlio Vargas em seu primeiro mandato como Presidente da República, período em que, segundo Stedile (2005) e Ribeiro (1988), passa a prevalecer o agrarismo no Brasil. Verifica-se, assim, correspondência entre as políticas educacionais e diretrizes políticas e econômicas vigentes à época.

No Art. 532 do Código de Educação (São Paulo, 1933a), era previsto que “A Escola Agrícola que se organizará em regime de comunidade de trabalho, manterá cooperativas de consumo ou de

produção, com o fim de desenvolver o espírito de iniciativa e de cooperação entre os futuros trabalhadores rurais”, o que reitera a importância das práticas escolares para a formação de mentalidades, objetivo recorrentemente enfatizado pelo ruralismo pedagógico,⁷ conforme demonstrado no Capítulo 2.

A criação de escolas agrícolas pode também estar relacionada com a necessidade de formação de um novo perfil de trabalhador rural. Se antes o caipira, representado no cinema pelo Jeca Tatu, trabalhava de maneira isolada, com técnicas e métodos considerados ultrapassados e, na melhor das hipóteses, apenas para o sustento da família, no novo projeto de sociedade, passa a ser bem visto o trabalho em cooperação e a aplicação de novas técnicas de agricultura.

Em relação ao Jeca Tatu, Tolentino (2001) analisando o rural no cinema brasileiro, destaca que, somente a partir do final da década de 1950, o caipira pode ser representado em ficção. A partir desse momento, uma releitura de Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, passou a ser mostrado no cinema brasileiro, principalmente pelos filmes de Mazaropi, de uma forma que “[...] não mais deporia contra a imagem do país, como décadas antes, quando fora rejeitado veementemente.” (Tolentino, 2001, p.22).

O popular Jeca Tatu seria uma representação do “homem pobre rural” como o roto, imundo, desnutrido, grotesco (Tolentino, 2001; 2011), preguiçoso, vagabundo, ingênuo, crédulo, enfim, atrasado, num momento em que grupos que estavam no poder pretendiam fazer o Brasil adentrar à modernidade e ao progresso. Essas características eram recorrentes e fortemente combatidas pela escola, em especial no ensino rural.

7 Segundo Prado (2000, p. 50 apud Werle; Brito; Nienov, 2007, p.87-88) o “ruralismo pedagógico” caracterizava-se como “[...] uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formulavam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de 1920 e que resumidamente consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas do setor rural. Esse pensamento privilegiava o papel da escola na construção de um ‘homem novo’, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação ‘homem rural/escola’ pretensamente nova.”

Silva (2006), ao analisar as propagandas presentes na *Revista do Professor*, percebe um grande número de propagandas de calçados, além de outros produtos, remetendo à questão da higiene, da alimentação ou da desnutrição, preocupações recorrentes naquele momento e presentes, tanto na legislação, quanto em textos de ruralistas.

A questão da apresentação do rural como símbolo do atraso e o urbano como ícone do moderno e do progresso não é um fenômeno exclusivo brasileiro, como se pode depreender a partir da leitura de Canário (2000) e Williams (1989), por exemplo. De acordo com esses autores, tal visão tem relações diretas com o processo de transição para o modo de produção capitalista, que, por sua vez demanda e resulta num processo relativamente acelerado de urbanização que tem, entre seus desdobramentos, a necessidade de mudanças de mentalidades, pois reverbera em todas as instâncias sociais, alterando valores, usos e costumes, enfim, modos de vida, alterando, de forma coercitiva se necessário, praticamente todas as relações sociais.

Outro aspecto que chama a atenção nas Constituições Federais do período analisado é a utilização da escola como um dos principais equipamentos públicos para difundir projetos de governos nas áreas rurais. Como ressaltou Sud Mennucci (1946), a escola era um dos raros, se não o único equipamento do Estado presente nas vastas áreas rurais brasileiras.

O controle sobre os trabalhadores passava pela educação eugênica e pela higiene social e mental, como constava no Art. 138 da Constituição de 1934, segundo a qual cabia à União, aos Estados e aos municípios:

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

Em relação à “educação eugênica”,⁸ Aguiar Filho (2011; 2013) afirma que, nas décadas de 1930 e 1940, no Brasil, essa educação foi aplicada especialmente aos filhos dos trabalhadores mais pobres, sendo disseminada inclusive pelos Ministros da Educação Francisco Campos, Belisário Penna e Gustavo Capanema e pelo educador Lourenço Filho. As colônias previstas na Constituição de 1934 exemplificam isso.

Quanto à “higiene social”, a escola tinha relações intrínsecas com essa política, pois, enquanto um equipamento do Estado, teria que estar a serviço do projeto hegemônico de sociedade e de educação que, no Brasil, em especial nas primeiras décadas do século XX, esteve empenhada inclusive em educar, em outras palavras, urbanizar – numa perspectiva eminentemente sanitarista (Mota, 2010; Rocha, 2003; 2004; 2011) –, as populações de áreas rurais que conseguiam ter acesso à escola.

Essa perspectiva moral da higiene pode ser vista no Relatório da Inspeção Sanitária de Presidente Prudente, elaborado pelo dr. Alfredo Zagottis, inspetor sanitário responsável em 1935, que afirmava “Si a saúde é o primeiro dos bens, a higiene deve ser a primeira das artes.” (Relatório..., Presidente Prudente, 1935, p.31).

Além da higiene, o Estado buscou disciplinar o lazer das populações pobres. O combate ao alcoolismo sobressaiu no horizonte das preocupações políticas e intelectuais. Conforme consta no Annuário do Ensino do estado de São Paulo de 1935-1936: “O matuto não sabe divertir-se. De facto, como emprega elle o seu lazer? Principalmente na canninha. A aguardente é talvez a maior

8 Segundo Aguiar Filho (2013, p.6) “O termo ‘eugenia’ (‘boa geração’) foi cunhado, em 1883, pelo antropólogo inglês Francis Galton. Eugenia seria a ciência que lida com todas as influências que supostamente melhoram as qualidades inatas de uma pressuposta raça em favor da evolução da humanidade. Na afirmação de Galton, os cérebros de uma ‘raça-pátria-nação’ encontravam-se sobretudo em suas elites, e aí se deveria concentrar a atenção e os esforços para o aprimoramento. Seria estatisticamente ‘mais proveitoso’ investir nas elites e promover o ‘melhor estoque do que favorecer o pior’. Galton procurou demonstrar que as características humanas (inclusive as intelectuais, culturais e morais) decorriam da hereditariedade mais que da própria história.”

fonte de prazer do morador da roça.” (São Paulo, 1936a, p.209). A questão da formação da moral e dos costumes também é recorrente em documentos oficiais, tanto federais, quanto estaduais, e em textos dos ruralistas, pois, em certa medida, é fundamental para a disciplina e para o controle social.

Quanto à “higiene mental”, segundo Barreiro (2010, p.15), “Acreditavam que, na luta ideológica, os povos famintos assimilariam melhor a propaganda comunista, do que as nações prósperas.” Nesse sentido, a educação escolar desempenharia papel central no combate à contaminação ideológica das populações de áreas rurais, pois, ao conseguir educar para o trabalho e para o manejo racional da terra, poderia contribuir para aumentar a produtividade no trabalho, aumentando, ao mesmo tempo, a produção e as condições de vida dessas populações.

Para que a escola pudesse cumprir os desafiadores objetivos estipulados na legislação – ou deles se aproximar ao máximo –, era imprescindível a existência de professores formados e sintonizados com as políticas vigentes. Por isso, a formação de professores era um ponto crucial, inclusive para tentar resolver alguns dos principais problemas e lacunas que perpassavam a educação primária rural no Brasil. Como destacam Werle, Brito e Nienov (2007, p.88) “Se o objetivo da escola rural era valorizar, fixar o homem do campo ao seu meio, cabia ao professor primário rural divulgar a ideologia oficial [...]”.

A formação de professores primários para as escolas rurais esteve no centro dos debates no campo educacional brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960. Alguns estados criaram as Escolas Normais Regionais (Tanuri, 2000). Contudo, a LDB de 1961, no Art. 57, deixou em aberto essa questão: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.” (Brasil, 1961).

No estado de São Paulo, conforme mencionado, os professores deveriam começar sua carreira pelas escolas primárias rurais, tendo a possibilidade de, posteriormente, serem removidos para escolas

urbanas (Marcílio, 2005; Souza, 2009; 2012a). Essa medida foi adotada como uma forma de se resolver o problema da falta de professores nas áreas rurais. Porém, o problema não era somente a falta de professores nas escolas, mas também a formação urbanocêntrica e a qualidade do trabalho docente, pois, não raramente, os professores não se identificavam com o meio rural.

De acordo com os ruralistas, havia a necessidade de se formar professores com domínio dos conhecimentos em agronomia e higiene. Sud Mennucci foi um ardoroso defensor da Escola Normal Rural no estado de São Paulo. Sugeriu que as Escolas Normais tivessem professores médicos e professores agrônomos⁹ em seus quadros, de maneira que pudessem ensinar conhecimentos úteis e que ajudassem a resolver os principais problemas da zona rural (Mennucci, 1931).

Mesmo com a atuação de Sud Mennucci em defesa da criação de uma Escola Normal Rural, essa instituição não foi implementada no estado, prevalecendo as Escolas Normais urbanas e a formação de professores rurais por meio de cursos de especialização. A única Escola Normal Rural que deveria ser instalada em Piracicaba não passou de um projeto (Pereira, 2011), ainda que em Mensagens dos Governadores do estado de São Paulo sejam feitas menções a essa escola como se tivesse funcionado.

A Consolidação das Leis do Ensino nos Arts. 807 e 808 ratificou esse direcionamento prevendo a formação de professores especialistas para as áreas rurais mediante a criação de Curso de Especialização Agrícola (São Paulo, 1947).

Nesses artigos estão presentes duas preocupações principais que, até então, não estavam postas. A primeira diz respeito à formação dos professores, pois o Decreto n. 6.047 (São Paulo, 1933b)

9 As missões técnicas e culturais ajudariam nesse sentido, pois seriam, conforme o Art. 199, da Consolidação das Leis do Ensino (São Paulo, 1947), compostas por: “[...] um professor que tenha 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 dos problemas de educação rural.”

passou a prever a exigência do oferecimento, por parte do Estado, e da realização, pelos professores, de cursos de formação e especialização para o ensino primário rural.

A segunda é que, se a preocupação, antes, era fazer do professor um agente de fixação das populações nas áreas rurais, quando ele mesmo não se identificava com o rural ou o agrícola, com a Consolidação das Leis de Ensino, verifica-se a preocupação em “[...] despertar, nos professores, o pendor pela vida rural e possibilitar ensino primário adequado às necessidades sociais e econômicas do Estado.” (São Paulo, 1947, p.112-113). Ou seja, as práticas escolares visando a formação de mentalidade não se restringiam ao ensino primário, mas também se estenderiam às escolas de formação de professores. Essa deliberação, dependendo da forma de operacionalização, por um lado, demonstra a importância que a educação rural passou a representar para o Estado. Por outro, indica avanços na formação de professores e, talvez, na educação escolar das populações das áreas rurais.

Cabe destacar que as políticas educacionais tanto no âmbito federal, quanto no estadual, foram implementadas tardiamente, executadas com morosidade, inconstância e de maneira precária, pautada pela lógica do menor custo, independentemente da qualidade do ensino propiciado, ficando explícita a determinação do Estado de, sempre que possível, isentar-se da responsabilidade pela educação das populações rurais. Todavia, caso se faça uma análise mais ampla, verifica-se que populações do campo, no estado de São Paulo mais especificamente, foram historicamente preteridas, não só na área da educação, mas também em outras, como por exemplo, saúde, segurança pública e outros direitos, como os trabalhistas que, em tese, estariam garantidos a populações de áreas urbanas. Além disso, grande parte dessas populações, por ser analfabeta, por várias décadas teve negado o direito ao voto.

Todavia, há que se considerar que também houve avanços, até porque, como demonstrado, pela primeira vez, em 1934, a educação rural teve um orçamento específico garantido na Constituição Federal.

De maneira sucinta, essas foram algumas discussões sobre o contexto e a legislação acerca das escolas estudadas. No capítulo seguinte, são apresentados os critérios legais para o funcionamento dessas experiências e também uma discussão a respeito do ruralismo pedagógico, tentando demonstrar a relação entre ambos.

2

PROPOSTAS EDUCATIVAS DE ENSINO TÍPICO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, são apresentados os critérios legais para o funcionamento das Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais e também uma discussão a respeito do ruralismo pedagógico, tentando problematizar em que medida essas três experiências de instituições de ensino primário rural se aproximaram do grupo ruralista.

Ruralismo pedagógico: algumas notas

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, um contingente de intelectuais e educadores se intitulou ruralista, dando origem ao termo ruralismo pedagógico. Esse grupo colocava em destaque os problemas que envolviam a educação rural no Brasil, estabelecendo relações com o contexto sócio-político-econômico do país (Arroyo, 1982; Leite, 1999; Lima, 2004; Silveira, 2008). Entre os principais representantes desse grupo estavam Alberto Torres, Carneiro Leão, Sud Mennucci e Noemia Cruz.

Conforme Souza, no estado de São Paulo destaca-se nesse grupo a atuação de Sud Mennucci.¹

Na defesa da escola rural, o grupo ruralista, cujo representante mais conhecido em São Paulo foi Sud Mennucci, advoga a necessidade de adequação da escola ao meio implicando o reconhecimento da diversidade regional do estado – as cidades, o campo, o litoral. Os educadores identificados a esse grupo criticavam o modelo único de escola primária existente no estado, concebido nos moldes de uma escola citadina alicerçada nos valores e na cultura urbana. Essa escola não servia ao homem do campo. Inadequada totalmente ao meio concorria, tão somente, para o êxodo rural. Dessa maneira, eles viam na criação da Escola Rural a possibilidade de fixação do homem no campo. Imbuídos da crença nas vantagens da agricultura como alternativa para o desenvolvimento do país, defendiam a formação de professores para a educação rural, programas de ensino apropriados às necessidades e interesses da população do campo e a ampliação das finalidades sociais da escola para esse meio. (Souza, 2009, p.150)

O ruralismo foi apresentado por Noemia Cruz (1936) como um apostolado ou uma missão e, por Sud Mennucci (1946), como uma espécie de questão de fé.

Podem-se inferir alguns dos pressupostos principais do ruralismo a partir do que defendiam alguns de seus representantes. A visão de Noemia Cruz, primeira diretora do Grupo Escolar Rural do Butantã, um tanto idealizada, exalta as qualidades da vida rural e demonstra também sua concepção de mundo: “A abelha fecunda as flores nos pomares, auxiliando, portanto, a produção das frutas. Toda casa de campo deve ter sua colmeia. E a abelha pode ser exem-

1 Ainda nesse sentido Monarcha (2007, p. 20) destaca “[...] o ruralismo de Sud Mennucci, sem dúvida um moderno de sua época, trafega na contramão do contagiante imaginário urbano-industrial em ascensão denominado ‘Escola Nova’, segundo ele próprio das sociedades de grande avanço industrial, porém inadequado para um Brasil agrário”.

plo constante de trabalho, organização, cooperação e disciplina, na vida rural.” (Cruz, 1936, p.107).

Sud Mennucci explicita a sua consonância com o referencial teórico durkheimiano:

Transformamos a estrutura básica da sociedade, como queria Durkheim. Tínhamos, portanto, que transformar do mesmo passo o nosso sistema educativo. Aliás, a metamorfose se nos impunha inelutavelmente. operado em nosso sistema do trabalho. (Mennucci, 1946, p.124-125)

Pelos pressupostos do ruralismo, pode-se aventar que, em alguma medida, aproximam-se do que defendiam os fisiocratas.² Assim como a “[...] celebrada Fisiocracia, a conhecida escola econômica francesa, escola de característica defesa agrária, é ainda uma reação contra a mentalidade inimiga do campo, em pleno viço e vigor na época.” (Mennucci, 1946, p.20), esse autor é enfático em relação à necessidade de se combater a velha mentalidade rural, no lugar da qual “[...] renascerá, como a Fênix da lenda, a nova mentalidade agrária do Brasil.” (Mennucci, 1946, p.132).

Para Alberto Torres (2002, p.165):

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que

2 Os fisiocratas atribuíam centralidade à economia agrícola, considerando a terra como a principal fonte de riqueza, dada a sua capacidade de (re)produção, sendo o trabalho agrícola considerado o único trabalho produtivo e fonte de riquezas. Os fisiocratas têm sua origem no momento anterior ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Entendiam a agricultura camponesa artesanal como um atraso, apostando numa perspectiva de produção capitalista de larga escala. O principal representante dessa tendência foi François Quesnay.

tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos.

Conforme Noemia Cruz (1936, p.181) “O homem, nestes últimos tempos, tem se desviado demais do seu Creador, desinteressando-se de sua grande obra – a Natureza. Entretanto, é a Natureza que nos revela a sua infinita sabedoria.” A professora Noemia Cruz associava a vida no campo com a natureza, e desta relação derivava o valor da educação rural para o desenvolvimento do patriotismo. Baseando-se em Hoehne, Noemia Cruz entende que:

Despertando na criança o amor e o carinho pela Natureza, despertamos, na sua alma, o verdadeiro patriotismo, porque só se pôde ter amor e apêgo ao torrão natal, depois de se aprender a respeitar e amar a Natureza. Com o amor e interesse pela natureza da terra que lhe foi berço, nascerá, na alma da criança, o verdadeiro patriotismo. (Hoehne apud Cruz, 1936, p.181)

Dessa forma, segundo essa autora, começaria a “[...] formação do homem de que [o país necessitava] – *o homem bom, justo, trabalhador, franco, corajoso e forte.*” (Cruz, 1936, p.116, grifo do autor). A vocação agrária do Brasil é destacada como argumento incontestável:

E muitas das dificuldades economicas, financeiras e politicas, em que o Brasil se vem debatendo, ha muitos anos, deixarão de existir, quando os nossos praticios, ricos ou pobres, passarem pela Escola Rural e marcharem para o campo, procurando na terra ‘dadivosa e boa’ a imensurável fortuna que ela guarda, em sua vasta extensão.

Encaminhando os meninos para o campo, ensinando-os a cultivar a terra e a amar a Natureza, aproximamos de Deus os homens de amanhã. Ensinamo-lhes o amor ao trabalho honesto, metodos de cooperativismo e de economia, e fazemos deles obreiros fecundos dum patriotismo sadio, da verdadeira independencia nacional. (Cruz, 1936, p.193)

No entendimento de Sud Mennucci (1946, p.58), a terra era a mais importante fonte de riqueza e de sobrevivência do país. “Se a terra é, em última análise, a fonte da alimentação do homem e se somente a ela se deve a persistência da nossa espécie sobre o planeta, não há como fugir de seu estudo contínuo e sistemático para conhecer-lhe os segredos que a mantêm sempre viçosa e fecunda.” Justifica-se, assim, a defesa da agricultura e da imprescindibilidade da educação rural.

Carneiro Leão, outro entusiasta do ruralismo, também destacou a importância da agricultura, considerada uma atividade indispensável para a economia nacional, ressaltando a necessidade de se renovar e de se intensificar as atividades agrícolas e, principalmente, educar as populações rurais para o trabalho nessas atividades.

Nos meios rurais, a ocupação se faz na agricultura, na criação ou nas pequenas indústrias extrativas ou consagradas à transformação das matérias primas regionais. Por isso mesmo aí o regime de trabalho é específico. A ocupação no meio rural liga-se à agricultura, à criação, às pequenas indústrias extrativas ou de transformação das matérias primas regionais. (Leão, 1958, p.22)

Ainda no que se refere à proximidade com os fisiocratas, Noemia Cruz (1936, p.13) destaca que “A Agricultura, que é a mãe de todas as indústrias, foi a base do progresso do Brasil. Dela depende a grandeza econômica da nossa pátria e, sem dúvida a solução dos mais difíceis problemas nacionais.”

A cada problema apontado pelos ruralistas (ainda que muitos desses problemas preocupassem outros setores), existiam correspondentes estratégias pedagógicas. Enunciam-se, a seguir, alguns dos principais problemas apontados por eles. Esses problemas, no entendimento desses autores, têm causas, efeitos, bem como soluções relacionadas entre si.

A educação é apresentada ao mesmo tempo como um dos principais problemas nacionais. Segundo Carneiro Leão (1958, p.173):

No Brasil necessitamos agir, e agir não esquecendo os problemas fundamentais da educação rural, que são:

- 1) conservar nos indivíduos a máxima vitalidade física, mental, tendendo às aptidões, aos interesses e às possibilidades de todos;
- 2) ajustar as atividades curriculares e extracurriculares às necessidades do ambiente natural e cultural, profundamente variáveis de um a outro extremo do Brasil;
- 3) adaptar e ajustar os ‘*socii*’ a seu meio físico e a seu grupo, em tôdas as regiões do interior.

Dessa forma, a educação deveria ser adequada aos pressupostos ruralistas para a solução dos problemas nacionais. No entendimento de Sud Mennucci (1946, p.89), “[...] a educação em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reigente, da organização do trabalho.”

Outro grave problema enunciado pelos ruralistas é a crise econômica pela qual passava o país e que comprometia a estabilidade sócio-política e até mesmo a integridade nacional (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946).

Preocupava ainda os ruralistas o êxodo rural, pois era uma das principais ameaças à estabilidade política, dados os riscos de tensões sociais. A esse respeito, Sud Mennucci (1946, p.86-87), recorrendo às palavras de Alberto Torres, ressaltava que “[...] ‘possuímos uma enorme população ociosa e miserável, que ou vagueia pelos desertos, sem polícia, do país, ou apodrece, nas regiões centrais, dia a dia mais alheia do trabalho.’”

A migração era causada por diversos fatores, entre eles, questões climáticas (seca e erosão), a fome ou a desnutrição, as precárias condições de habitação, altos índices de mortalidade, pois implicavam tanto as condições físicas quanto as psicológicas dos trabalhadores rurais, o que resultava em baixa produtividade no trabalho (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946).

Para a resolução de todos esses problemas, mencionados no Capítulo 1, no entendimento desses ruralistas, seria indispensável o aporte da educação escolar. A educação teria um papel fundamental, pois ao ensinar às crianças conhecimentos científicos, estaria combatendo as crendices, os folclores e as superstições recorrentes entre camponeses. Assim, seriam sanados ou evitados vários problemas. A propósito, Noemia Cruz destacou que:

A criança escolar, no campo principalmente, é um verdadeiro fio condutor de uma constante corrente de ideias e sentimentos, que vai do coração da escola ao coração do lar doméstico. Por meio desse ingenuo e fragil mensageiro – quanta beleza, quanta grandeza, quanta felicidade não poderá semear o professor primário! (Cruz, 1936, p.160)

A criança enquanto essa espécie de fio condutor entre a escola e a família seria importante não só para a disseminação dos conteúdos aprendidos na escola no interior da família, mas também poderia desempenhar o papel de aproximação e de quebra das resistências dos camponeses em relação aos conhecimentos científicos. Dessa maneira, era imprescindível a adesão das famílias, sem a qual os objetivos da educação ruralista seriam inexecutáveis, pois, segundo Noemia Cruz (1936, p.183) “A associação da família á escola é um fator de sucesso de ensino rural.”

A disseminação dos conhecimentos científicos entre as populações do campo colaboraria para resolver racionalmente as questões das doenças endêmicas que assolavam a zona rural, especialmente doenças que afetavam os animais e as pragas que atacavam os vegetais. Contribuiria também para o enfrentamento das consequências de fenômenos climáticos adversos, como a seca e a erosão.

Os ruralistas reconheciam as adversidades enfrentadas pelas populações do campo: “Tôda essa pobre gente, sôbre quem paira, como um trágico destino, sêcas devastadoras, inundações catastróficas, caminha a pé léguas e léguas ou se serve de transportes primitivos: carros de boi, burricos, balsas, pirogas.” (Leão, 1958, p.164).

Além disso, havia a falta de equipamentos públicos de usos coletivos, especialmente na área da saúde e da educação. Para Carneiro Leão, entre esses equipamentos encontrava-se a escola: “Um dos mais angustiosos, quanto às conseqüências, são as dificuldades e, muitas vêzes, impossibilidade de educar os filhos. As escolas estão longe, muito longe. Os caminhos desertos e a falta de comunicações e de transporte desencorajava os mais decididos.” (Leão, 1958, p.62-63).

Todos esses fatores, relacionados entre si, resultavam na baixa produtividade do trabalho camponês, que comumente utilizava ferramentas, técnicas, métodos e insumos ultrapassados e inadequados. Por isso, um dos objetivos da escola era ensinar a “[...] trabalhar, rapidamente e com eficiência.” (Cruz, 1936, p.83).

Esse conjunto de fatores incentivava o abandono do campo e a migração especialmente para as grandes cidades. Conseqüentemente, a contenção da migração, com a fixação do homem no campo, era crucial, pois, na cidade, os imigrantes do campo só fariam “[...] engrossar as massas humanas de operarios e desocupados das cidades.” (Cruz, 1936, p.17), contingente de desempregados, o que seria potencialmente detonador de tensões sociais.³

Dessa forma, a preocupação com o sanitarismo era estratégica. Em relação ao sanitarismo físico, havia diversas pragas, moléstias ou endemias que atingiam mais especificamente moradores da cidade ou do campo.

Em relação ao sanitarismo mental, havia duas questões principais. Uma delas era em relação às ideologias consideradas perigosas e combatidas oficialmente pelo Estado, como, por exemplo, o comunismo, o socialismo e outras vertentes ditas de esquerda (São Paulo, 1937a).

Outro aspecto seria a necessidade de mudança de mentalidade das populações do campo que seriam tendencialmente conserva-

3 Engels (2008), fazendo referência a Londres, no contexto da Revolução Industrial, destaca o potencial explosivo das massas desempregadas concentradas na cidade, sem emprego e sem condições mínimas de vida, seja em termos sanitários, de habitação, de alimentação, entre outros.

doras, portanto, resistentes às mudanças, em especial no que se refere à ruptura com credences, folclores e outras tradições, e um dos objetivos dos ruralistas era a racionalização científica da sociedade, principalmente no que se refere à produção agrícola. Em relação a isso, Carneiro Leão foi enfático: “[...] nenhum ambiente, nenhuma psicologia, comportamento algum mais acorde ao amor pátrio, ao culto das tradições e dos antepassados, mais conservador dentro dos imperativos nacionais do que os da sociedade rural.” (Leão, 1958, p.173). Por isso os ruralistas enfocavam insistentemente a questão da formação moral e dos valores.

Além disso, se por um lado, no entendimento dos ruralistas, o campo era fator de conservação de tradições, usos e costumes que contribuíam para a integridade e coesão nacional, por outro lado, esse mesmo conservadorismo era perigoso, pois significava resistência à transição para a modernidade. Como, então, conciliar tradição e mudança?

A temática do campo apresentava-se como questão complexa, pois havia a necessidade de mudar a mentalidade das populações do campo, mas não muito (Leão, 1958). Porém, tratava-se de uma mudança urgente, pois retirar o campo da situação de miséria, de desolação e de estagnação em que se encontrava era, no entendimento dos ruralistas, medida urgente relacionada diretamente com a autonomia, a soberania e a integridade nacionais, sendo o objetivo maior dos ruralistas a coesão e a estabilidade social (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946). Na opinião de Noemia Cruz, os maiores problemas da sociedade rural estavam concentrados nas áreas da saúde, da educação e na falta de recursos financeiros.

A maior parte das populações dos nossos campos apresenta três problemas gravíssimos.

- 1.º A falta de saúde – que impede o trabalho ativo e persistente.
- 2.º A falta de instrução – que inutiliza os esforços de assistência sanitária e agrícola.
- 3.º A falta de recursos – que impede as iniciativas, para melhoria educacional e sanitária.

E' um espetáculo desolador a visão de muitas regiões do sertão brasileiro: MISERIA, IGNORANCIA, DOENÇA! (Cruz, 1936, p.18)

Para isso o ponto fulcral era a formação para e pelo trabalho. O trabalho agrícola era então destacado como uma das alternativas viáveis, dado que, pelo viés fisiocrata, os ruralistas tinham como certa a incapacidade de a indústria e outros empregos citadinos absorverem toda a mão de obra da cidade e de eventuais migrantes.

A educação rural que não dê a consciência da terra, de sua terra, não prepare a sociedade para defender-se das ciladas do ambiente natural, conhecendo e dominando suas forças, não ponha à disposição do homem os elementos capazes de fazê-lo assenhorar-se das riquezas minerais, vegetais e animais de sua região, não o ensine a elevar o ambiente material e moral de seu lar, não o solidarize num companheirismo constrictivo, não lhe ofereça possibilidades de defender a saúde, de aumentar o vigor físico, de bastar-se a si e aos seus, de socializar-se, de recrear-se, de participar, em poucas palavras, da civilização de seu tempo em seu meio, não merece o nome de educação. (Leão, 1958, p.173)

Por outro lado, a agricultura era a matriz de toda a produção, ou seja, sem a produção agrícola não haveria alimentos e matérias-primas para a cidade. Dessa forma, a salvação do Brasil, assim como de qualquer país, passaria pela reabilitação do campo, ou seja, o campo seria a salvação não só da lavoura, mas da pátria. Sud Mennucci (1946, p.20), por exemplo, fazendo referências principalmente ao êxodo rural, remetia ao contexto histórico do Império Romano dizendo que quando “A zona rural verdadeira desaparecera. Roma estava morta.”

Para atingir esses objetivos, solucionar ou evitar o agravamento dos problemas enunciados, a educação ruralista era uma aliada indispensável, em especial no que se refere à formação para o trabalho agrícola, pautado pelos critérios científicos ou racionais:

[...] o Ensino Rural na escola primaria, principalmente no campo, será um fator de incalculavel alcance nacional, capaz de modificar e melhorar muito as atuais condições do nosso trabalhador rural que, á custa do seu trabalho penoso e sacrificios, despeja nas nossas grandes cidades a fortuna e a riqueza de que todos nós utilizamos. (Cruz, 1936, p.163)

Reiterando, os principais pressupostos da educação ruralista indicavam uma educação adequada ao meio rural e às atividades agrícolas, visando a fixação do homem no campo, o amor à pátria, a formação moral, entre outros. Assim, a educação seria ministrada no sentido de atingir esses objetivos.

Conforme destacava Sud Mennucci (1946, p.88) “Mas há educação, senhores, e educação.” Em termos de programa de ensino, os ruralistas focavam conhecimentos práticos e úteis ao camponês, o que resultaria em benefícios para esse segmento e, por conseguinte, para todo o país (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946).

Esse é um ponto central da educação ruralista e que resultou em constantes e intensos debates entre esse grupo e os defensores de uma educação comum, tanto para a cidade, quanto para o campo. Assim, de um lado, podem ser identificados os pioneiros da Educação Nova, partidários do ensino comum, de outro, os ruralistas, que propunham uma educação específica para as necessidades do meio rural.

Os ruralistas defendiam, com argumentos elaborados, consistentes e orgânicos entre si, uma educação teórica e prática, porém, mais prática do que teórica, pois, no entendimento deles, a própria vida era prática, demandando ação para produção e reprodução das condições de vida material. Dessa maneira, Carneiro Leão (1958), refutando a tese da contraposição entre uma educação desinteressada, livresca, apenas para o pensamento, de acesso exclusivo para a nobreza, que comandaria a sociedade, e uma educação utilitária, destinada às classes populares, unicamente para servir, considerou um equívoco a dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, já que para ele, eram indissociáveis.

Mas, evidentemente, a educação rural possuía uma especificidade, um vínculo estreito com o trabalho agrícola e a cultura do meio rural. Nesses termos, Noemia Cruz buscou argumentar a respeito da missão da escola no campo.

A missão da escola, no campo, é mais ampla e de ação mais profunda. Se não for assim, se ela se limitar só ao marco, estreito e frio, do livresco, sua missão será falha e tão fragil que desaparecerá, mal a abandone o pequeno estudante. (Sáinz). A Escola Rural deve ser dotada de muito mais possibilidade de eficácia do que a Escola Urbana. Deve ser de um modo a se tornar um pequeno mundo de relações sociais, diminuindo um pouco o seu natural isolamento. (Cruz, 1936, p.182)

No entanto, essa autora adverte não se tratar de uma educação profissional: “O ensino da Agricultura deve ser de tal modo que não caia em exageros; isso prejudicaria o fim geral da escola primária.” (Cruz, 1936, p.162). Ou seja, ela critica o ensino livresco e ao mesmo tempo a profissionalização na escola primária. Qual seria, portanto, a justa medida?

Para a autora, seria a formação adaptada para a zona rural, ou seja: “A Escola Rural realizará seu programa, quando chegar a ser o ponto de apoio e irradiação de boas ideias para a gente humilde do campo.” (Cruz, 1936, p.195). Isto é, “*A criança do campo deve ser educada como criança do campo, para viver no campo e sentir-se feliz na vida do campo.*” (Cruz, 1936, p.30, grifo do autor).

Na mesma direção, Carneiro Leão defendia uma educação adequada ao contexto no qual está inserida.

Nenhuma educação será possível aí sem a visão precisa do meio natural e da área de cultura. Não é que se busque circunscrever a educação às exigências de uma região, mas ter sempre presente tais exigências. O que se quer é o aproveitamento inteligente do meio natural, a adaptação do ser humano a seu ‘*habitat*’ de modo a desenvolver-lhe ao máximo a capacidade de fixação, a habilidade

de exploração do solo para a criação, em qualquer meio e em qualquer 'área de cultura', de uma vida social variada e progressiva. (Leão, 1958, p.172-3)

Dessa forma, os ruralistas combatiam veementemente uma educação unicamente livresca, descontextualizada da vida e das necessidades do campo. Aliás, a educação descontextualizada e inútil seria a principal causa do insucesso da educação e da recusa de muitos moradores do campo à escola e a seus ensinamentos (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946).

Para realizar as mudanças necessárias na educação, além de outras medidas relacionadas ao ensino primário rural em curso, em especial no que se refere à existência e às condições das escolas e de trabalho docente no campo, os ruralistas colocavam como central a formação de professores, um dos principais problemas da educação rural à época, pois os professores eram citadinos, tinham aversão ao campo e, além da baixa qualidade do trabalho, não raramente prestavam um desserviço ao campo. Esta era a posição de Sud Mennucci:

Enquanto mandarmos para a roça mestres cujos corações ficam presos à cidade, mestres formados nos ambientes das normais urbanas, [...] teremos sempre pela nossa frente, em luta aberta ou disfarçada, em oposição franca ou dissimulada, o matuto, o cabloco, o roceiro, o colono, o meheiro, o próprio dono da estância agrícola, porque todos advinham na escola um fator de dissolução social. (Mennucci, 1946, p.139-140)

A resistência das populações rurais em relação à escola decorria, na visão desse educador, da inadequação da escola e dos professores ao meio.

Nenhum homem do mundo, por mais bronco e tapado, deixou de se render à evidência dos benefícios que lhe pode prestar a instrução e a educação. Logo, se o campesinato refuga o ensino que gra-

tuitamente lhe oferece o Estado, se refoge de seus mestres e mentores é porque intuiu que esses mestres e esse ensino só lhe podem fazer mal. E na forma por que o estamos ministrando [ensino que o Estado ministra não na concepção do ruralismo pedagógico], esse ensino faz mal, sem nenhuma dúvida. (Mennucci, 1946, p.138)

A mesma posição era compartilhada por Noemia Cruz, para quem: “Nas mãos do professor rural está a maior parte da grandeza futura do Brasil.” (Cruz, 1936, p.120). Essa visão do papel redentor do professor estava também presente nas representações dos Delegados Regionais de Ensino.

Segundo Lino Avancini, Delegado Regional de Ensino de Lins (Relatório..., Lins, 1943, p.25), “A maior dificuldade que temos encontrado para o bom funcionamento da escola rural é a falta de fixação do professor na roça.”

Francisco Faria Netto, Delegado Regional de Ensino de Piracicaba afirmou: “A professora ou professor deve ser o centro de convergência de toda a atenção, de toda a simpatia, de toda a confiança da população campezina.” (Relatório..., Piracicaba, 1933, p.178). O mesmo, afirmava Elyseu das Chagas Pereira, Delegado Regional de Ensino de Guaratinguetá: “[...] o professor é a alma da escola.” (Relatório..., Guaratinguetá, 1943, p.13).

Ainda nesse sentido, Carneiro Leão, fazendo referência à formação de professores alertava que:

Aqui o problema do mestre é dos mais graves. São cidadãos urbanos, se assim podemos expressar. Vivem alheios aos problemas com que se defrontam, à vida que os cerca, às necessidades que os circundam, ao destino e à felicidade dos alunos e da comunidade. São estranhos e em regra estranhos querem permanecer. (Leão, 1958, p.174)

Diante dessa situação, cabia cuidar tanto da formação em serviço quanto da formação inicial dos professores.

[...] duas medidas se impõem: a primeira é a renovação do mestre em atividade, a segunda a preparação do mestre por vir. Para a primeira medida faz-se mister a organização de cursos de aperfeiçoamento, dos quais constituem modelos a examinar, para adaptações convenientes, as missões mexicanas; para a segunda, instalação de escolas normais, em regime de internato e com currículos e programas adequados. (Leão, 1958, p.174)

O entendimento desses educadores encontrava ressonância em documentos oficiais do estado de São Paulo, como por exemplo, da Secretaria da Educação e Saúde Pública:

A segunda iniciativa da Secretaria da Educação e Saúde Pública, aquela que mais contribuirá para tomar ainda mais notável a administração do Interventor Fernando Costa, é a reforma do ensino normal que já se acha estudada e organizada. Por essa reforma, 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 de 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. Por outro lado, a sua classe será um foco de ensinamentos para os lares camponeses, através da criança. (São Paulo, 1943b, p.69)

Em 1942, Francisco Faria Netto, Delegado Regional de Ensino de São Carlos, fazendo referência aos professores daquela região, declarou: “A escola normal que o diplomou não o aparelhou como convinha ao interesse do ensino no meio rural.” (Relatório..., São Carlos, 1943, p.23).

Reconhecida a insuficiência do exercício do magistério na zona rural, os ruralistas propunham, assim, além de diversos cursos de especialização, a instalação de Escolas Normais Rurais no estado de São Paulo. Aliás, eles teciam sérias críticas às Escolas Normais, por diversos fatores, em especial, pela inadequação dessas escolas

no que se refere ao preparo dos professores para o ensino das populações do campo.

Porém, na perspectiva dos ruralistas não bastava uma Escola Normal Rural, por diversos motivos. Um deles era pelo fato de que, nas Escolas Normais não havia professores capazes de formar outros professores, fosse em termos de conteúdos e métodos, fosse em termos de mentalidade, pois comumente eram citadinos e não raramente tinham aversão ao campo e às atividades agrícolas. Esse era um dos principais desafios enunciados por Sud Mennucci (1946) e Carneiro Leão (1958) para a implementação do projeto da primeira Escola Normal Rural no estado de São Paulo.

O provimento do cargo de professor da escola rural não é fácil se quisermos realmente uma educação consoante às necessidades do meio. E se é difícil obter o professor primário de aspirações modestas, imagine-se o professor secundário e o professor da escola de formar professores?! (Leão, 1958, p.174)

Assim, outra questão a ser considerada era que, a despeito de uma eventual existência de uma Escola Normal Rural, e mesmo que houvesse um contingente de professores formados na perspectiva ruralista, existiria o risco de um descompasso entre a proposta dessa escola e a formação dos futuros professores, pois se se considerar que até chegar a Escola Normal Rural, teriam passado pelo ensino primário, ou em determinados casos, também pelo ensino secundário, numa concepção não ruralista, já teriam uma mentalidade citadina.

A possível solução para esse impasse parece estar na formação do próprio sertanejo ou do camponês para exercer a função de professor, como acontecera na Reforma da Educação no Estado de Pernambuco, em 1928, quando, segundo Carneiro Leão (1958, p.174-175), “[...] encaramos o problema de frente, recomendando a fundação de internatos para formar o magistério rural com os próprios filhos do campo e do sertão.”

Por isso, a ênfase dos ruralistas na formação das crianças desde cedo em conformidade com a mentalidade rural e para o trabalho agrícola, pois, além de outros objetivos já citados, formariam um contingente habituado às atividades do campo, portanto, melhor preparado e disposto à missão ou ao apostolado docente, inclusive para a escola de formação de professores.

A mudança de mentalidade era, assim, uma necessidade indispensável, e a educação seria o meio pelo qual ocorreria essa mudança. Isso era um ponto decisivo para Sud Mennucci (1946, p.103):

Velho professor que sou e, que por índole, por educação e por temperamento, não acredito na possibilidade de se modificarem mentalidades por meio de decretos ou a golpes de violência ou por outras quaisquer sanções coercivas e que, ao contrário, pela experiência de meu longo tirocínio profissional, só encontrei um modo, o da educação, o que quer dizer, o da evolução lenta, para transformar os estados de espírito coletivos [...].

Em relação à formação de mentalidades, Noemia Cruz (1936, p.30) destacava o papel dos Clubes Agrícolas como sendo “[...] um ótimo meio ao alcance da professora, para fazer o Ensino Ruralizado.” Fazendo referência aos trabalhos desenvolvidos nesses Clubes afirmava: “[...] não é só o gosto e amor ao trabalho, que eu tenho notado. *E´ também, a formação de hábitos de observação, de reflexão, de energia, de firmeza de vontade e de iniciativa creadora.*” (Cruz, 1936, p.188, grifo do autor).

A Escola Rural fará muito se conseguir implantar na escola primária um cunho favorável à Agricultura, uma arraigada dedicação e amor à Natureza; se ensinar aos alunos e levar aos campos, por intermédio dos pequenos campos escolares, as ideias de progresso e os melhoramentos vantajosos que se podem obter facilmente, por meios racionais e, sobretudo, se, por intermédio do próprio aluno, conseguir despertar, vivamente, nos lares campesinos a fé, a confiança na Escola e o propósito decidido de melhorar

suas atuais condições de vida, no que diz respeito á alimentação, á higiene, á habitação e á saúde. (Cruz, 1936, p.160-1)

Do ponto de vista dessa autora, uma das principais estratégias para se alcançar a mentalidade ruralista era por meio das práticas escolares.

Como evitar êsse pouco interesse dos moços brasileiros pela profissão mais diretamente integrada na riqueza e grandeza economica de sua terra? Pela propaganda nas escolas. Ha assuntos de grande importancia na vida pratica, cujas noções devem partir da escola primaria. Sabemos que as impressões mais profundas e as recordações mais vistas são aquelas que recebemos na infância. Pois bem; devemos aproveitar o periodo da escola primaria para despertar na criança o culto pela Natureza e o amor profundo pela Terra.

Orientemos os nossos pequenos alunos das fazendas para os campos; mas de modo que possam triunfar na vida agricola. Ensinar simplesmente a ler e a contar não é tudo. Antes é um modo de formar descontentes, pessimistas e vencidos.

Seria absurdo tratar de formar perfeitos agricultores na escola primaria; mas pode-se imprimir nas crianças a ideia de que as forças da Natureza não são inteiramente rebeldes á intervenção do homem e podem, até, modificar-se. (Cruz, 1936, p.15)

Verifica-se, portanto, que os conteúdos eram muito importantes, as práticas escolares, porém, eram o principal meio de se concretizar o programa de ensino das escolas primárias rurais, criando, nas populações, em especial nas crianças, uma mentalidade rural, ou melhor, uma mentalidade ruralista.

Com base na análise do pensamento ruralista, cabe interrogar em que medida as propostas educativas das Granjas Escolares, dos Grupos Escolares Rurais e das Escolas Típicas Rurais aproximaram-se e/ou expressaram o ideário ruralista.

As Granjas Escolares

Ainda que não fosse uma especificidade desta pesquisa investigar a existência ou não das Granjas Escolares em outras Unidades da Federação, na bibliografia consultada para este estudo não foram encontradas menções acerca desse tipo de escola primária rural em outros estados. Entretanto, esse tipo de escola não é originário ou exclusivo do Brasil. Segundo Souza (2012b), trata-se de um projeto implementado na Espanha, Estados Unidos e México.⁴

Se comparadas às outras experiências estudadas nesta pesquisa, a Granja Escolar foi o tipo de estabelecimento de ensino primário típico rural sobre o qual foi localizado o menor número de apontamentos de unidades implementadas. Essa diferença pode ser explicada, talvez, pelo fato de esse tipo de escola ter existido apenas nas décadas de 1930 e de 1940 (Anexo B).

As Granjas Escolares foram criadas por lei em 1933. Segundo o Art. 256 do Código de Educação (São Paulo, 1933a):

[...] Na medida das possibilidades económicas do Estado, e das facilidades oferecidas pelos municípios ou pelos particulares, as escolas existentes na zona rural, e as que se vierem a criar, irão tendo instalação que as torne mais adequadas a seus fins e que, ao mesmo tempo, sirvam para estabilizar o professor, pelas condições materiais e morais de conforto.

§ 1.º – Para obediência ao disposto neste artigo, as escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja escolar.

4 Segundo López (2005, p. 152-153) “La enseñanza agrícola en la Escuela rural debe ser eminentemente práctica para que ella se traduzca en una acción eficaz y provechosa en la realidad de la vida de los futuros agricultores.” Nesse sentido, “[...] la educación rural debe hacerse sobre parcelas laborables o ‘granjas agrícolas’ o ‘escuela granja-rural’. Sus experiencias prácticas deben divulgarse a las comunidades campesinas de la región. Se debe buscar el cambio de la rutina agrícola por la técnica.” As considerações de López (2005), em alguma medida, conferem com a proposta das Granjas no Brasil. Quanto ao funcionamento no México ver Escrivá ([199-?]); Cerecedo ([199-?]); López (2005) e Santana ([199-?]).

§ 2.º – Constará a granja escolar de uma área cultivavel de pelo menos 3 hectares, tendo um edificio com salas de aula, e os aposentos necessarios á residencia do professor.⁵

Quanto às atividades pedagógicas a serem realizadas nas Granjas Escolares, esse mesmo Artigo previa que “[...] o professor, com o auxilio dos alunos e eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, industrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros á escola.” (São Paulo, 1933a).

Quanto à instalação das Granjas, era previsto que “Onde a condensação demographica não permitta o grupo rural, haja um minimo de condições favoraveis, far-se-á a granja escolar.” Essas Granjas seriam instaladas na medida em que houvesse “[...] cooperação das camaras municipaes e dos proprietarios agricolas, para a edificação de uma pequenina casa e cessao de terreno apropriado. Com alguns contos de réis, constróe-se o predio [...]” (São Paulo, 1936a, p.201).

Quanto à organização administrativa, era previsto o funcionamento de “[...] duas classes (uma pela manhã, outra á tarde), num total de oitenta meninos. Serve de moradia para o casal de professores e possui instalações hygienicas que educam a criança. Ate chuveiros! Temos em estudo outros typos, mais completos.” (São Paulo, 1936a, p.201). Portanto, havia indicativos da intenção de expandir o número de Granjas, conforme pode ser verificado em diversos apontamentos dos Delegados Regionais de Ensino. João Teixeira de Lara, Delegado Regional de Ensino de Botucatu, por exemplo, destacou a importância da “[...] instalação de uma ou mais granjas escolares em cada municipio.” daquela região (Relatório..., Botucatu, 1935, p.49).

A aposta nas Granjas e nos Grupos Escolares Rurais pode ser verificada no Anuario do Ensino de 1935-1936, com a seguinte afirmação: “Com ellas e com os grupos ruraes, entregues a profes-

5 Mesma grafia do Art. 192 do Decreto 17.698, de 26 de novembro de 1947 (São Paulo, 1947, p.24).

sores especializados, caminhamos para a ‘solução qualitativa do problema da escola rural.’” (São Paulo, 1936a, p.201). Isso parece ser indicativo de que essas experiências foram implementadas visando também solucionar problemas históricos do ensino primário rural.

O projeto das Granjas previa uma estrutura arquitetônica específica, conforme pode ser observado na Figura 1, com a seguinte legenda: “Projecto de edificação para uma granja-escola; compõe-se de sala de aula e residencia para o casal de professores.” Esse projeto buscava solucionar um dos maiores problemas das escolas rurais, que era a moradia dos professores. Assim, o edifício contendo sala de aula e aposentos para o professor e sua família apresentava-se como uma solução adequada para a instalação da escola rural.

Quanto ao horário destinado à realização de atividades na escola, o parágrafo único do Art. 260 (São Paulo, 1933a) previa que “Quando convier ao ensino, o delegado regional poderá 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.”, o que era decorrência da determinação do vínculo do ensino ao trabalho.

A questão da Granja Escolar consta com enunciados idênticos no Art. 256 do Código de Educação (São Paulo, 1933a) e no Art. 192 da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947), outro indicativo de que havia intenção de manutenção e expansão desse tipo de escola no estado de São Paulo.



Figura 1 – Projeto de edifício de uma Granja Escolar.

Fonte: Anuário do Ensino do Estado e São Paulo de 1935-1936 (São Paulo, 1936a, p.197).

Ainda em relação às Granjas Escolares, no parágrafo único do Art. 194 (São Paulo, 1947) era previsto que “[...] o professor com o auxílio dos alunos e, eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais destinando-se os lucros à escola.”

Era ainda previsto, no Art. 195 (São Paulo, 1947), que os alunos poderiam ser convocados para “[...] período suplementar de uma a duas horas para trabalhos práticos na granja escolar.”, o que talvez tivesse relação com a manutenção da Caixa Escolar e com uma tendência de uma vinculação do ensino para/no trabalho.

O Art. 848 (São Paulo, 1947) previa a instalação de uma Granja Escolar no município de Pinhal, que seria instalada na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista dr. Carolino da Mota e Silva. Segundo o Art. 849, essa Granja visava não:

[...] 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.

O projeto das Granjas Escolares parece estar relacionado, por um lado, com o incentivo a novas experiências de organização escolar e de processos de ensino e, por outro lado, com a difusão de metodologias que, como apontam Luckesi (1992) e Mizukami (1986), defendiam o "aprender a fazer fazendo".

A proposta dos Grupos Escolares Rurais

Os Grupos Escolares Rurais⁶ não se constituíram como um projeto específico do estado de São Paulo. Diferentemente das Granjas Escolares, localizou-se registro de funcionamento desses Grupos no estado do Paraná, como atesta o estudo de Schelbauer e Corrêa (2013).

Em 1933, o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto, publicado na gestão de Sud Mennuci como Diretor do Ensino do estado de São Paulo, previa a instalação de uma Escola Normal Rural em Piracicaba, além de outras providências, entre as quais a criação de Grupos Escolares Rurais.

§ 6.º – Ficam imediatamente transformados em grupos escolares rurais os atuais grupos escolares de Butantan e ‘Arnaldo Barreto’ de Tremembé, ficando os respectivos diretores e professores com os vencimentos estabelecidos na tabela anexa a este decreto.

§ 7.º – O Governo poderá transformar em rurais, nos moldes deste decreto, outros estabelecimentos de ensino, dando-lhes uma orientação rural ou rural-profissional, de conformidade com os ensinamentos que a pratica aconselhar. (São Paulo, 1933b, p.2)

6 Sobre essa experiência, ver também: São Paulo (1935; 1938; 1945).

O mesmo Decreto, no Art. 11, explicou a concepção de educação a ser disseminada nos Grupos Escolares rurais:

Para a pratica e observação dos alunos a Escola Normal Rural terá um Grupo Escolar Rural como Escola de Aplicação, constituído de duas ou mais classes, até o maximo de oito, com um diretor privativo, sob a superintendencia do Diretor da Escola Normal.

§ unico – Além da Escola de Aplicação e ainda para pratica e observação dos alunos, a Escola Normal Rural poderá ter sob a imediata dependencia do diretor desta, duas a quatro escolas isoladas vocacionais, rurais, disseminadas pelo municipio, servindo de preferencia a zonas de produções diferentes. (São Paulo, 1933b)

Esse Decreto parece indicar a necessidade ou a intenção de ampliação do ensino primário rural, o que parece consoante com o que apontam Stedile (2005) e Ribeiro (1988) quanto à política de ênfase no agrarismo, implementada no Brasil nesse momento.

Segundo o parágrafo único do Art. 41 (São Paulo, 1947) “[...] Os grupos escolares rurais [...] são diretamente subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural.”. A Assistência Técnica do Ensino Rural, conforme esse artigo, tinha por finalidade “[...] orientar, centralizar e coordenar todas as atividades rurais no ensino primário e normal do Estado.” (São Paulo, 1947) e, segundo o Art. 13, era subordinada ao Diretor Geral do Departamento de Educação.

Assim, essa Assistência tinha por finalidade, inclusive, “[...] fiscalizar e orientar as atividades dos grupos escolares rurais [...]”⁷ (São Paulo, 1947).

Segundo o Anuario do Ensino de 1935-1936 (São Paulo, 1936a, p.200), os Grupos Escolares Rurais:

[...] em bôa hora instituidos pelo Governo do Estado — traduzem para o nosso meio, as ‘escolas consolidadas’ americanas, que estão matando as ‘escolas isoladas’, ‘Grupos’, porque reúnem varias escolas. ‘Rurales’ não só topographicamente, como pela feição do

7 Mesma redação do Art. 2, item e do Decreto-lei n. 13.625. de 21 de outubro de 1943 (São Paulo, 1943a).

ensino. Nem ha mal, a meu vêr, em que fiquem até dentro dos pequenos centros districtaes.

Nesse excerto verifica-se a circulação do modelo estadunidense, das escolas consolidadas, corroborando a investigação levada a cabo por Souza (2012b), com vistas a investigar a circulação de referenciais estrangeiros na educação rural no Brasil.

Ainda em relação à Consolidação das Leis de Ensino, o Art. 409⁸ (São Paulo, 1947) previa que “[...] O ensino nos grupos escolares rurais, será ministrado, sob uma orientação rural, tendo em vista, além da instrução primária dos demais grupos escolares, desenvolver o pendor e dar aptidão para as atividades agrícolas e pastorais [...]”. Nesse artigo verifica-se que, independentemente das derivações do termo rural, parece haver preponderância da concepção dos ruralistas do ensino. Isso indica que a proposta dos Grupos Escolares Rurais, em parte, iria ao encontro das novas tendências pedagógicas, de uma concepção ruralista de ensino e, excepcionalmente, ao menos em tese, romperia com o histórico rebaixamento do ensino primário rural que, comumente, em termos de conteúdos e de anos de estudo, ficava aquém da escolarização propiciada para as populações das áreas urbanas.

Novamente vem à tona a questão da preparação para o trabalho. Esse tipo de experiência, qual seja, os Grupos Escolares Rurais, propunha conteúdos específicos para o trabalho agrícola para populações das áreas rurais que, até então, tinham uma escolarização reduzida, se comparada à propiciada as populações das áreas urbanas. Além disso, o ensino primário rural era baseado em um programa de ensino concebido para as populações urbanas, ou seja, uma escolarização cidadina, conforme discutido nas páginas subsequentes.

Isso vinha sendo criticado também na *Revista do Professor*,⁹ órgão de divulgação do CPP, onde, em artigo de 1936, consta: “[...]”

8 Do Art. 409 ao 425 aborda-se especificamente os Grupos Escolares Rurais.

9 Artigo sem autoria; n. 16.

‘o fracasso da escola rural comum’[era] decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada enxertada nas atividades rurais’, citando assim a frase de Sud Mennucci, [no livro] *Crise Brasileira de Educação*.” (O Magno Problema..., 1936, p.23-24).

Quanto aos critérios de criação e conversão dos Grupos Escolares Rurais, no Art. 410, da Consolidação das Leis de Ensino, era previsto que:

[...] Para que sejam criados grupos escolares rurais ou para que sejam convertidos neste tipo de grupos escolares já existentes são indispensáveis as seguintes condições:

a - localização em zona rural, à distância mínima de três quilômetros do perímetro urbano:

b - existência de prédio escolar de propriedade do Estado, com quatro salas de aula no mínimo e cinco hectares¹⁰ de terra cultivável

c - duzentas crianças pelo menos em condições de freqüentarem o estabelecimento. (São Paulo, 1947)

A criação de um Grupo Escolar Rural exigia critérios semelhantes aos utilizados para a criação desse tipo de escola primária na área urbana: um grande número de alunos (mais de 200 crianças em idade escolar) e prédio próprio do Estado com várias salas de aula. A diferença, no entanto, era a localização na zona rural e a exigência de cinco hectares de terra cultivável.

Os artigos 411, 412 e 413 da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947) tratam da formação e da seleção de professores específicos para os Grupos Escolares Rurais e o que se enfatiza é a formação na prática. Nesses Artigos parece haver certa consonância com o ideário da Escola Nova presente na formação de professores, à época. Percebe-se uma semelhança com o que estava ocorrendo na formação de professores, que segundo Souza (2009), deveriam ser

10 Para as Granjas Escolares, era previsto mínimo de três hectares e 200 crianças (São Paulo, 1933a).

formados na Escola Normal, com realização de atividades práticas em escolas-modelo.

O Art. 412, por exemplo, faz menção à necessidade de, para os Grupos Escolares Rurais, os professores “[...] candidatos estranhos ao quadro do magistério provar sua qualidade de professor normalista.” (São Paulo, 1947).

A ênfase estava em professores com formação ou especialização para o ensino agrícola, sendo que, conforme o Art. 422, era exigida “habilitação para as atividades agrícolas” inclusive para serventes (São Paulo, 1947).

Nesse sentido, Mota (2010, p.134), ao trabalhar a questão da higienização, ressalta que:

Ao perceber nas imagens enviadas os símbolos de uma ‘nova nacionalidade’, os órgãos oficiais do governo getulista ajudaram a divulgar o agora Grupo Escolar ‘Rural’ do Butantan, tão representativo da elevação da pátria e de como cuidar das coisas do campo por meio da disciplina e do trabalho.

Ainda sobre a formação de professores, o Art. 425 da Consolidação das Leis de Ensino de 1947 previa que o governo manteria cursos de especialização para os professores do ensino primário rural “[...] junto aos estabelecimentos de ensino agrícola [...]”, sendo “O regimento e o programa desses cursos [...] [em] colaboração com o Departamento de Educação em íntima colaboração com a Diretoria do Ensino Agrícola, da Secretaria da Agricultura” (São Paulo, 1947), o que indica a estreita vinculação da área da educação com a questão das políticas macroestruturais, como destaca o próprio Decreto.

Mesmo defensores da escola comum, como Almeida Junior, reconheciam a necessidade de uma preparação específica dos professores para atuarem nas escolas rurais. Isso é perceptível na afirmação que o então Diretor do Ensino faz no Anuário de Ensino de 1935-1936:

O corpo docente desses grupos reclamam elementos rigorosamente especializados para a educação rural. No seu pessoal subalterno devem incluir-se, não apenas o servente que varre e lava, mas também auxiliares agrícolas, para as actividades praticas indispensaveis á escola. A dotação material conformar-se-á com a natureza do trabalho, e o auxilio pecuniario satisfará as exigencias do bello programma que a instituição deve desenvolver. (São Paulo, 1936a, p.200)

Voltando à análise das prescrições para a criação e instalação dos Grupos Escolares Rurais na Consolidação das Leis de Ensino de 1947, vale ressaltar o disposto sobre prêmios escolares. Assim, no Art. 424 ficou estabelecido que “Aos alunos que concluido o curso, houverem obtido as melhores classificações, a diretoria do estabelecimento, poderá conferir pequenos premios em instrumentos destinados aos misteres rurais, dentro dos recursos de que dispuser.”

O programa mínimo para o ensino primário nos Grupos Escolares Rurais e nas Escolas Típicas Rurais foi fixado pelo Ato n. 16, de 23 de fevereiro de 1949, conforme atesta o trabalho de Meneses e Mendes (1960).¹¹

Segundo esse Ato, a Comissão da Assistência Técnica do Ensino Rural, responsável por estudar e propor um programa de ensino para os Grupos Escolares Rurais e para as Escolas Típicas Rurais, resolveu:

- 1) Manter, na parte referente às técnicas fundamentais, o que está em vigor para o ensino primário comum.
 - 2) Fazer adaptação do programa de Noções Comuns, Geografia e História, tendo em vista os objetivos visados pela Escola Rural.
 - 3) Elaborar programa especial sôbre questões Agrícolas e de Higiêne.
- (Meneses; Mendes, 1960, p.8)

11 Os professores João Gualberto Meneses e João Batista Gurgel Mendes organizaram o documento intitulado “Legislação do Ensino Rural”, que reúne as legislações sobre o Ensino Rural em vigor no ano de 1960.

Nesse Ato, o programa de ensino apresenta somente conteúdos relacionados à Higiene e às Atividades Agrícolas (Meneses; Mendes, 1960).

Em relação à Higiene, para os 1º e 2º anos eram previstos: Higiene pessoal, do vestuário e da habitação, como, por exemplo, “Asseio das mãos e dos pés”, “Asseio do vestuário” e “Asseio da habitação: a) dependências internas; b) das dependências externas; c) lixo”. Para o 3º ano eram previstos: Higiene coletiva e da alimentação, como por exemplo, “Esgotos e fossas: tipos, conservação e utilização” e “A escolha, preparação e conservação dos alimentos”. Para o 4º ano eram previstos: Higiene da saúde, “Doenças em geral” e “Socorros de Urgência”, como por exemplo, “Moléstia cujos micróbios ou vermes são eliminados principalmente, pelas dejeções dos doentes: a) febre tifóide, desintérias; b) verminoses; ancilostomose ou amarelão; ténia ou solitária.” e “Envenenamentos e mordeduras de cobras.” (Meneses; Mendes, 1960, p.8-11).

Quanto às Atividades Agrícolas, para os 1º e 2º anos eram previstas, por exemplo, práticas rudimentares de “Semeadura, germinação, transplantação, tratos culturais e irrigação, na horta e jardim.” e “Criação de pequenos animais.”. Para o 3º ano eram previstos, por exemplo, “Horta escolar e domiciliar”, “Noções sobre adubação das plantas hortícolas” e “Valor econômico e alimentar das hortaliças”. Para o 4º ano eram previstos: “Horticultura”, “Jardinocultura”, “Silvicultura”, “Fruticultura”, “Avicultura”, “Apicultura”, “Piscicultura”, “Agricultura Geral” e “Sericultura” (Meneses; Mendes, 1960, p.8-11).

Nesse programa de ensino constava, ainda, para o 4º ano feminino, “Puericultura”, compreendendo, por exemplo, os seguintes conteúdos: “O que se deve entender por puericultura. Mortalidade Infantil. Suas causas e meios de combate.”, “Higiene geral; banho, vestuário.”, “A formação da personalidade sadia: a) interdependência do desenvolvimento físico e mental; b) o lar sadio sob os

aspectos material, moral, mental e social; c) inter-relação entre a criança e a comunidade sadia.” (Meneses; Mendes, 1960, p.11).

De acordo com Meneses e Mendes, os Atos n. 16 de 1949 e n. 67 de 1950 eram bastante conhecidos entre os educadores e “[...] chamados na linguagem do Ensino Rural de ‘Ato Dezesseis’ ou ‘Programa do Ensino Rural’.” Para esses educadores o programa de ensino proposto nesses Atos constituía a “[...] essência do Ruralismo. Se não forem obedecidos na Teoria e na prática, o ruralismo inexistente na Escola. Daí a importância dos mesmos.” (Meneses; Mendes, 1960, p.11).

Em outros termos, era na execução do programa de ensino que os princípios ruralistas eram colocados em ação. Resta saber em que medida os professores cumpriam tais programas.

Isso vai ao encontro dos apontamentos de Souza e Ávila (2013b) de que projetos pedagógicos específicos para a escola primária rural no estado de São Paulo só foram propostos no final da década de 1940, haja vista que, até então, a diferenciação das escolas primárias rurais era feita apenas pela localização dessas escolas. Somente com a Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947) passou a haver a divisão entre educação primária e educação rural.

Quanto à metodologia de ensino ou material didático, Meneses e Mendes (1960, p.11) apontam que:

[...] uma das grandes falhas do Ruralismo consiste na inexistência de ‘cartilhas’ ou bibliografia de fácil aquisição ou manuseio para a aplicação do ensino teórico-prático das atividades agro-pecuárias e de higiene rural, reclamadas pelo programa acima. Acrescente-se que a maioria do professorado rural desconhece tais programas, ou não sabe como realiza-los.

Messenberg (2012, p.157), que desenvolveu pesquisa de mestrado sobre a cartilha e os três livros de leitura da série *Na Roça*, de Renato Sêneca de Sá Fleury, destaca que:

A série *Na roça* foi publicada dentre inúmeras cartilhas, livros de leitura e séries graduadas de leitura que estavam sendo publicadas por diferentes editoras. [...] ela foi a primeira série de leitura publicada pela Companhia Melhoramentos, com destinação específica aos alunos das escolas isoladas, localizadas na zona rural. Porém, o conteúdo apresentado nos livros que integram a série *Na roça* não era significativamente diferente do conteúdo apresentado em séries de leitura que também circularam naquele momento histórico.

Segundo a *Revista do Professor* de 1935, a cartilha “Na Roça”, prefaciada por Sud Mennucci, apresentada como “campe[ã] da ruralização do ensino no Brasil”, deveria ser publicada em breve e estaria “[...] fadada ao melhor êxito, mesmo por ser a primeira destinada às escolas rurais.” (Uma Cartilha..., 1935, p.9).

A pesquisa de Messenberg (2012) parece corroborar o entendimento de Meneses e Mendes (1960), pois a série *Na roça*, de Renato Fleury, não foi uma proposta destinada às escolas primárias rurais, conforme os princípios defendidos pelos ruralistas do ensino. A partir de Messenberg (2012) pode-se inferir que essa série foi mais um exemplo de um projeto urbanocêntrico com algumas adequações para o campo.

Os Grupos Escolares Rurais foram criados como uma espécie de escola de prática de ensino da Escola Normal Rural de Piracicaba, indo ao encontro da concepção educacional difundida à época. Entretanto, como poderá ser visto nos capítulos seguintes deste livro, esse tipo de escola rural não foi destinado à formação de professores normalistas. Em realidade, entre os três tipos de instituições investigadas, os Grupos Escolares Rurais foram os que mais tiveram unidades implementadas no estado de São Paulo.

As Escolas Típicas Rurais

As Escolas Típicas Rurais não se constituíram em um projeto específico do estado de São Paulo, tendo sido localizados regis-

tros de funcionamento dessas escolas em Pernambuco e no Rio de Janeiro.

Em relação ao estado do Rio de Janeiro, Barros (2012, p.1000), analisando a expansão da educação rural, afirma: “Em relação ao ensino agrícola, [...] foi o pioneiro no planejamento, construção e regulamentação das Escolas Típicas Rurais no país.”

Ainda sobre o estado do Rio de Janeiro, Dias (2012, p.168) ressalta que, apesar de as primeiras Escolas Típicas Rurais terem sido construídas em 1938, elas já estavam previstas no Regulamento de 1936:

No estado do Rio, o regulamento da instrução pública primária de 1936 (decreto 196-A, de 24/12/1936) dedicou um capítulo sobre a criação de escolas típicas rurais. De acordo com o texto normativo, essas escolas seriam ‘organizadas de acôrdo com a concepção do ensino regional, assegurando a educação elementar básica dos educandos e sua iniciação profissional agrícola, por métodos racionais’. Para essa finalidade, deveria ser adotada a estrutura de ‘escolas-granjas’, e conforme as características locais deveriam comportar jardim, pomar, horta, área de criação de animais, ‘criação do bicho da seda e instalações para a prática de pequenas indústrias domésticas ou artes populares’.

No estado de São Paulo, segundo o Art. 3 da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947), a educação rural seria ministrada, dentre outras, em “[...] escolas típicas rurais [...]”. No entanto, conforme a documentação analisada, as Escolas Típicas Rurais foram implementadas nesse estado em 1945.

Tudo leva a crer que Sud Mennucci tivera a intenção de criar as Escolas Típicas Rurais nos períodos em que ocupou a pasta de Diretor Geral do Ensino do estado de São Paulo.¹² Certo é que o

12 Sud Mennucci ocupou essa pasta por três vezes: de 24 de novembro de 1931 a 26 de maio de 1932; de 7 de agosto de 1933 a 23 de agosto de 1933 e de outubro de 1943 a outubro 1945.

parágrafo único do Art. 1, do Decreto-lei n. 13.625, de 21 de outubro de 1943, que cria a Assistência Técnica do Ensino Rural, órgão de acompanhamento da educação rural preconizada por Sud Mennucci, fazia menção a esse tipo de escola: “Ficam diretamente subordinados a assistência Técnica do Ensino Rural os grupos escolares rurais, as escolas isoladas típicas rurais a serem criadas e na parte de orientação, os cursos de agricultura das escolas normais.” (São Paulo, 1943a).

Porém, segundo a nota explicativa do Art. 410, da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947), as Escolas Típicas Rurais teriam sido criadas por uma Portaria de 1945, ou seja, “Pela Portaria 31, de 1-9-1945,¹³ o Departamento de Educação determinou que algumas escolas isoladas passassem á categoria de ‘típicas rurais’, subordinando-as à Assistência técnica do Estado Rural.”

Assim, as Escolas Típicas Rurais foram mencionadas no Decreto n. 13.625, de 21 de outubro de 1943 (São Paulo, 1943a), porém, implementadas somente com a Portaria 31, de 1 de setembro de 1945.

As Escolas Típicas Rurais, segundo o parágrafo único do Art. 41, da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947), seriam “[...] diretamente subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural.” Dentre as atribuições dessa Assistência, segundo o Art. 42 (São Paulo, 1947), estava “[...] fiscalizar e orientar as atividades dos grupos escolares rurais, das escolas típicas rurais e dos cursos de agricultura das escolas normais [...]”.¹⁴

Posteriormente, em 1953, a Lei n. 2.158, de 7 de julho de 1953,¹⁵ dispôs sobre a criação, transferência, conversão, instalação e supressão das Escolas Típicas Rurais. No Art. 2 foram estabelecidos

13 Portaria não localizada.

14 Mesma redação do Art. 2, item e, do Decreto-lei n. 13.625. de 21 de outubro de 1943 (São Paulo, 1943a).

15 Dada a não localização da Portaria 31, de 1 setembro de 1945, utiliza-se a única lei localizada, que delibera sobre a criação, conversão e instalação das Escolas Típicas Rurais.

os critérios para criação e transferência de Escolas Típicas Rurais, quais sejam:

[...] I – que o número de unidades típicas rurais não permita a formação de grupo escolar rural;

II – mínimo de 30 (trinta) crianças de 7 (sete) a 14 (catorze) anos, dentro de uma área de dois quilômetros de raio, ou possibilidade de serviço regular de transporte diário, gratuito ou por preço modico;

III – sala de aula que apresente as seguintes condições mínimas:

- a) trinta e cinco metros quadrados de área;
- b) construção de tijolos ou de madeira aparelhada;
- c) cobertura de telhas, ou equivalente;
- d) piso assoalhado ou ladrilhado;
- e) iluminação satisfatória;
- f) janelas envidraçadas ou teladas;
- g) fossa higiênica;

IV – terreno cultivável com provimento fácil de água anexo à escola, com área mínima de um hectare, para a prática de atividades agrícolas;

V – residência para o professor, de preferência anexa ao edifício da escola, ou em pensão condigna, gratuita ou por preço modico. (São Paulo, 1953)

Os critérios de criação e transferência das Escolas Típicas Rurais, em parte, se aproximam dos critérios estabelecidos para criação ou conversão das Granjas Escolares e dos Grupos Escolares Rurais.

Quanto à exigência de um número mínimo de crianças em idade escolar e da distância de dois quilômetros para criação de uma unidade, também esses foram critérios previstos para os Grupos Escolares Rurais. Porém, a possibilidade de serviço de transporte diário e gratuito ou por um preço módico é um diferencial dessa Lei.

Entretanto, até que ponto essa deliberação era efetivamente cumprida? Outro questionamento é em relação à possibilidade de

atendimento do quesito quantidade mínima de crianças, haja vista que, comumente, a densidade demográfica nas áreas rurais costuma ser baixa, pois os imóveis, não raramente, são compostos por grandes extensões de terra. Concomitantemente a isso, havia ainda a evasão escolar, decorrência principalmente das migrações ou das ausências para trabalhar na lavoura, pois era muito comum que o “homem pobre rural”, inclusive por necessidade, utilizasse todos os membros da família para o trabalho. Outros questionamentos seriam em relação à possibilidade, que é diferente de probabilidade ou mesmo de obrigatoriedade, e também em relação ao preço, pois seria módico para quem?

As exigências em relação às condições mínimas previstas para sala de aula poderiam significar avanços, ao menos no plano legal. Porém, é sabido o histórico descompasso entre o previsto e o realizado quando se trata de legislação que garante direitos sociais.

O item IV do Art. 2 (São Paulo, 1953) demonstra que as Escolas Típicas Rurais, se comparadas às outras experiências estudadas nesta pesquisa, se configuraram como um projeto menos oneroso, em termos financeiros, para o Estado.

Um dos critérios para a construção dessas escolas eram terrenos adequados. Enquanto para a criação de uma Granja Escolar era exigido terreno com a extensão mínima de três hectares e para os Grupos Escolares Rurais era exigido terreno com extensão mínima de cinco hectares, para as Escolas Típicas Rurais era exigido apenas um hectare de terra. Portanto, independentemente do preço da terra, à época, esse tipo de escola era menos oneroso no que se refere ao insumo principal, o terreno, e isso tendia a se refletir nos demais quesitos.

No entanto, analisando-se esses três tipos de experiências a partir de uma lógica do custo-benefício, há que se considerar ainda, que, se por um lado, os critérios para criação ou conversão dos Grupos Escolares Rurais não previam a construção de residência para o professor, as Granjas Escolares e as Escolas Típicas Rurais previam a construção dessas residências, o que poderia, ao menos em tese, encarecer a instalação desses tipos de escolas.

Em relação à instalação das Escolas Típicas Rurais, o Art. 3, da Lei n. 2.158, de 7 de julho de 1953, previa que seria “[...] dada preferência aos lugares em que a municipalidade ou os particulares interessados [...]” se comprometessem:

[...] I – a doar ao Estado terreno e edifícios nas condições especificadas no artigo anterior;

II – a abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessível aos alunos, e a liguem ao centro urbano mais próximo;

III – a organizar e custear serviço de transporte escolar. (São Paulo, 1953)

Esse Artigo estava em consonância com o Art. 191 da Consolidação das Leis de Ensino de 1947, cujo enunciado deliberava sobre as instalações de escolas em áreas rurais (São Paulo, 1947). Conforme já mencionado, a responsabilização dos municípios ou de particulares por providenciar terrenos, edifícios, abertura e conservação de estradas e a organização e custeio de transporte escolar marca o período de 1933 a 1968.

Em relação à conversão das Escolas Típicas Rurais, o Art. 4, da Lei citada (São Paulo, 1953) previa que poderiam:

[...] ser convertidas em escolas típicas rurais as escolas isoladas comuns construídas de acôrdo com o Convênio entre o Estado e a União quando vagas ou providas por professôres que já tenham realizado curso de especialização para o ensino típico rural, bem como as que preencherem as condições exigidas no artigo 2º.

Conforme o Art. 5 (São Paulo, 1953) cabia ao:

[...] Diretor Geral do Departamento de Educação, por indicação da Assistência Técnica do Ensino Rural, propor ao Govêrno a transferência de local ou a supressão das escolas típicas rurais sem condições de funcionamento, quer por falta de frequência ou por impossibilidade de permanência do professor, bem como a sua conversão em escolas isoladas comuns.

O programa de ensino dessas escolas, conforme já mencionado no tópico dos Grupos Escolares Rurais, foi composto por diversos conteúdos ligados à higiene e às atividades agrícolas (Meneses; Mendes, 1960). Esse programa ia ao encontro da proposta dos ruralistas do ensino que defendiam uma escola pedagogicamente rural (Souza; Ávila, 2013a).

Como apontado, trabalha-se nesta pesquisa com a hipótese de que essas experiências foram oficialmente extintas com a Reforma de 1968, que alterou a organização do ensino primário, instituindo um ensino primário comum, com programas de ensino padronizados tanto para áreas rurais quanto para áreas urbanas.

Azanha (2004, p.356), ao abordar a Reforma de 1968, destaca que somente com o ensino:

[...] básico e comum –, haverá o ensejo para que a escola realize a experiência de integradora de experiências. Mesmo a velha polêmica de um programa, formalmente diferenciado, para o campo e para a cidade, fica agora superada. Nem para o campo e nem para a cidade, mas básico e comum, e por isso mesmo com condições de universalidade, quase diríamos, de brasilidade.

Os três tipos de escolas primárias tipicamente rurais analisadas tinham programas de ensino diferenciados, exigiam formação ou especialização agrícola de todos os profissionais que nelas trabalhavam, tinham critérios específicos para sua instalação, como por exemplo, área de terra destinada à realização de atividades agrícolas e pastoris, dentre outros. Se comparadas às demais escolas primárias rurais, essas escolas, ao menos em tese, apontariam no sentido de superação da histórica precariedade do ensino rural, ou fazendo uso de palavras de Demo (2007), ao abordar a educação, "coisa pobre para o pobre".

A concepção de ensino dessas escolas estava em consonância com a proposta dos ruralistas do ensino, que defendiam uma escola adequada ao meio, com vistas inclusive a impedir o êxodo rural, difundir o sanitarismo e preparar para o trabalho agrícola. Alguns

desses quesitos, no entanto, não eram defendidos exclusivamente pelos ruralistas.

Stedile (2005, p.28-9) aponta que:

As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar [...]. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam dívidas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente.

Assim, a fixação do “homem pobre rural” nas áreas rurais era fundamental para a manutenção da lógica da industrialização dependente.¹⁶ Nas décadas de 1930 e 1940, manter os trabalhadores nas áreas rurais era um dos principais objetivos do poder político e das oligarquias rurais (Ribeiro, 1988, Stedile, 2005).

Fazendo referência à década de 1960, Stedile (2005) ressalta que as populações de áreas rurais cumpriram papel fundamental no fornecimento de mão de obra barata para a nascente indústria nas áreas urbanas. Dessa forma, “O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses – em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária – se iludissem com os novos empregos e salários na indústria.” (Stedile, 2005, p.29).

16 Segundo Stedile (2005, p.30) essa conceituação foi “[...] dada por Florestan Fernandes, conceito esse derivado do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes.”.

A discussão em torno da fixação das populações nas áreas rurais era recorrente nas décadas de 1930 e 1940, haja vista a defesa, por alguns setores, de um Brasil que naturalmente teria vocação agrícola – o agrarismo – e, a partir do final da década de 1950, mais especificamente do início da década de 1960, a defesa, por alguns setores, de um Brasil industrial – o industrialismo (Ribeiro, 1988; Stedile, 2005).

Com base nos argumentos apresentados, decorrentes das análises das legislações e das bibliografias, pode-se inferir que a criação, a manutenção e a extinção dessas escolas ocorreram conforme os projetos de governo vigentes no Brasil e com a concepção de ensino do ruralismo pedagógico.

Neste capítulo foram apresentados aspectos legais que normatizavam o funcionamento das experiências e também aspectos sobre o ruralismo pedagógico. No capítulo seguinte, apresenta-se um mapeamento com a distribuição dessas escolas pelo estado de São Paulo.

3

GRANJAS ESCOLARES, GRUPOS ESCOLARES RURAIS E ESCOLAS TÍPICAS RURAIS: LOCALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO PELO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo é apresentado o levantamento da expansão e localização das Granjas Escolares, dos Grupos Escolares Rurais e das Escolas Típicas Rurais, entre as décadas de 1930 e 1960. O mapeamento apresenta a distribuição dessas escolas pelo espaço geográfico do estado de São Paulo.

Mapeamento das escolas primárias tipicamente rurais no estado de São Paulo

A questão de saber o número de escolas rurais criadas no período de 1930 a 1968 permite avaliar o significado do ensino típico rural no conjunto das escolas rurais existentes no estado de São Paulo.

Antes de apresentar a análise dos dados, cabe assinalar as dificuldades de obtenção de dados estatísticos mais precisos sobre a quantidade de Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais. Vale observar a incongruência das informações registradas nas fontes. Por essa razão, pode-se considerar o mapeamento realizado como um balanço aproximado sobre as instituições investigadas.

Localizou-se um total de 253 apontamentos sobre as escolas estudadas, sendo cinco apontamentos sobre Granjas, 82 sobre Grupos Escolares Rurais e 166 sobre Escolas Típicas Rurais, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais existentes no estado de São Paulo no período de 1933 a 1968.

Tipo	Quantidade
Granjas Escolares	5
Grupos Escolares Rurais	82
Escolas Típicas Rurais	166
Total	253

Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

As escolas estudadas, em relação às diferentes modalidades de escolas primárias rurais, representaram, proporcionalmente, um menor número. Por exemplo, segundo o Anuário do Ensino de 1936-1937, em 1937, existiam 628 grupos escolares e 3.827 escolas isoladas (São Paulo, 1937b). No entanto, nessa década, foram localizados somente 33 apontamentos sobre as escolas estudadas, sendo quatro sobre Granjas Escolares e 29 sobre Grupos Escolares Rurais.

Granjas Escolares

Como afirmado anteriormente, as informações sobre as escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo são muito esparsas.

Como pode ser verificado no Mapa 1, foram encontradas cinco referências a Granjas, nos municípios de Campos do Jordão, Cotia, Mogi das Cruzes, Pinhal e Tietê.

Dessas cinco Granjas, quatro foram localizados no Anuário de Ensino de 1935-1936, relativas aos municípios de Campos do Jordão, Cotia, Mogi das Cruzes e Tietê (São Paulo, 1936a). Porém, não foram encontrados apontamentos sobre o funcionamento das unidades localizadas nos municípios de Campos do Jordão, Mogi

das Cruzes e Tietê. Já em relação à Granja localizada em Cotia, o Anuário de Ensino de 1935-1936 (São Paulo, 1936a) faz referência ao seu funcionamento.

A referência à Granja Escolar do município de Pinhal foi localizada no Art. 849 da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947). Esse Artigo menciona o funcionamento dessa escola para fins de campo de observação e prática de estudantes do Curso de Especialização Agrícola. Como esclarece Ávila (2013, p.159) esse curso foi “[...] desenvolvido na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista dr. Carolino da Mota e Silva, de Pinhal, mediante sistema de colaboração entre o Departamento de Educação e a Superintendência do ensino profissional.”

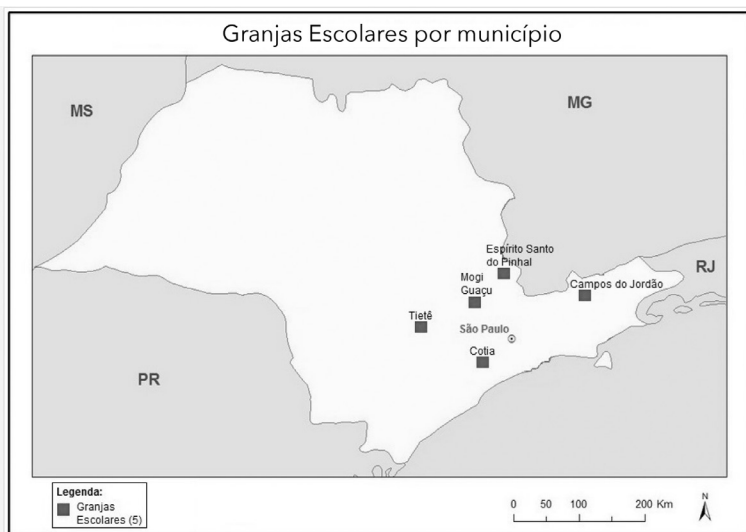
Portanto, no que se refere às unidades de Campos do Jordão, Mogi das Cruzes e Tietê foram encontradas somente menções à doação de terrenos para instalação dessas unidades. Em relação à unidade de Pinhal, foi encontrada menção de que era destinada para observação e prática de estudantes do Curso de Especialização Agrícola. Já em relação à unidade de Cotia, foram encontrados apontamentos de seu funcionamento. Assim, a partir da análise das fontes, das cinco unidades mencionadas, foi possível identificar a implementação de apenas uma Granja, conforme pode ser visto no Mapa 1.

Analisando-se as localizações das Granjas Escolares, pode-se inferir que formaram uma espécie de semicírculo em torno da capital do estado. Inúmeros questionamentos poderiam ser levantados para fins de problematizações sobre os critérios de escolha desses municípios.

Optou-se por apresentar apenas três questionamentos, que podem ser analisados isolados ou concomitantemente. Primeiro: seriam esses municípios escolhidos por terem atendido ou propiciado todas as condições previstas nas legislações Federal e Estadual paulista? Segundo: seria pela alta densidade demográfica, se comparada a outras regiões do estado? Terceiro: seria, intencionalmente, formada uma espécie de cinturão em torno da capital, por questões de logística, ou seja, distância e acesso, o que facilitaria a

fiscalização do desempenho desses tipos de experiências para fins de acompanhamento e intervenção das autoridades e, possivelmente, sua expansão, nos moldes da Granja de Pinhal, já que, segundo o Art. 849 (São Paulo, 1947), essa unidade seria usada para fins de atividades práticas de professores em formação para o ensino primário rural?

Mapa 1 – Distribuição das Granjas Escolares por municípios



Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Em relação à Granja de Cotia, entre as possíveis razões para a escolha dessa cidade poderia estar o potencial agrícola desse município. Segundo Reis ([s.d.], [s. p.]), nas décadas de 1930 e 1940, a agricultura de Cotia “[...] ajudava a abastecer o mercado de São Paulo”, fazendo parte do “[...] cinturão verde que [abastece] São Paulo e garante a subsistência de seus moradores.”

No Quadro 2 são apresentadas as Granjas organizadas por denominação, município, ano de menção nas fontes consultadas e vinculação à Delegacia Regional de Ensino.

Quadro 2 – Granjas Escolares: denominação, localização, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino

Denominação	Município	Ano	Delegacia Regional de Ensino
Granja Escolar do Sítio da Saudade	Cotia	1936	São Paulo
Granja Escolar em Campos do Jordão	Campos do Jordão	1936	Taubaté
Granja Escolar	Tietê	1936	Sorocaba
Granja Escolar	Mogy Guassú	1936	Campinas
Granja Escolar na Escola de Pinhal	Pinhal	1947	Pinhal

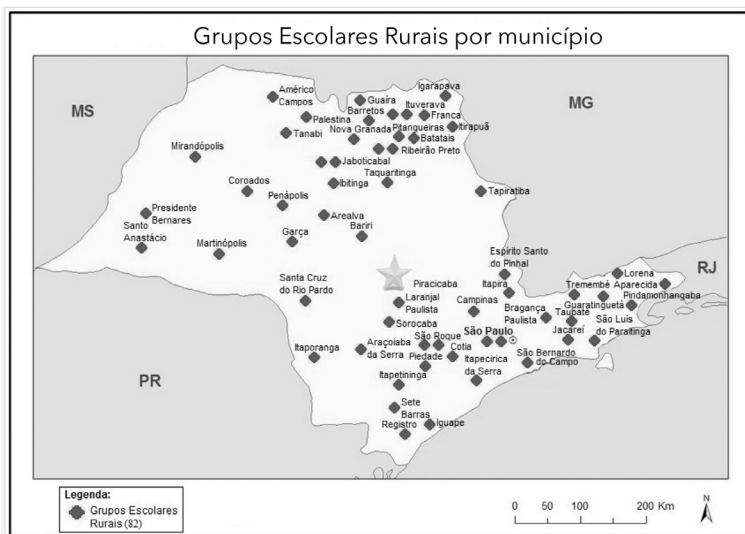
Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Grupos Escolares Rurais

Como pode ser verificado no Mapa 2, foram localizados 82 apontamentos sobre os Grupos Escolares Rurais, indicando que estariam ou seriam localizados em diferentes municípios de várias regiões do estado de São Paulo. Desse total de apontamentos, 3 foram localizados no Anuário de Ensino de 1936, 2 na *Revista de Educação*, 21 no Relatório Anual do Delegado Regional de Ensino, 5 na *Revista do Professor*, 15 no Boletim de 1951 e 36 na Coleção de Leis e Decretos do estado de São Paulo. Desses 36 apontamentos, 22 fazem referência à doação de terrenos para construção ou instalação de Grupos Escolares Rurais.

Foram localizados 31 apontamentos que apresentam indícios de unidades que efetivamente foram implementadas, conforme demonstrado no Capítulo 4.

Mapa 2 – Distribuição dos Grupos Escolares Rurais por municípios



Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Inúmeros questionamentos poderiam ser levantados sobre possíveis critérios de instalação das unidades relacionadas a esse tipo de experiência.

No Mapa 2, Piracicaba é indicada com uma estrela, por se tratar do município que mais teria Grupos Escolares Rurais instalados. Os dados apontam que houve 23 Grupos instalados nesse município.

Piracicaba era considerada a “Meca do ruralismo”, município onde nasceram Thales de Andrade e Sud Mennucci, duas das principais referências do ruralismo no estado de São Paulo.

Em relação a essa concentração de Grupos nesse município, convém apresentar o posicionamento de Sud Mennucci (1946). Esse educador, ao fazer a defesa da instalação de uma Escola Normal Rural em Piracicaba, dizia tratar-se de uma reivindicação legítima, pois esse município era pioneiro na criação de uma mentalidade

agrícola em suas populações. Além disso, havia um conjunto de fatores favoráveis que resultou nessa concentração de Grupos.

Vinte e três grupos escolares rurais ficaram de pé, firmes e sólidos, formando a magnífica constelação de casas de ensino, um verdadeiro rosário de contas de luz em volta da cidade, rosário que é, podeis ter disso a certeza, o mais rútilo título de glória da instrução pública paulista e piracicabana. (Mennucci, 1946, p.163)

Todavia, sabe-se que a instalação ou não de escolas em determinadas localidades não gerava apenas ônus financeiros, mas propiciava também bônus políticos, resultando em prestígio e poder, tanto para governantes, quanto para fazendeiros que tinham escolas em suas propriedades. Lima (2004) aponta um fenômeno parecido ao analisar Uberlândia-MG.

A ampla maioria dos Grupos Escolares Rurais estaria concentrada nas regiões do Vale do Paraíba, do Litoral e no entorno da Capital do Estado. Outra parte significa desse tipo de experiência estaria concentrada na região do noroeste paulista, em especial nas proximidades da divisa com o estado de Minas Gerais. Algumas unidades, a minoria, estariam dispersas pelas regiões sudoeste e centro-oeste.

Algumas possíveis inferências para essa distribuição seriam a densidade demográfica e o potencial econômico nas duas primeiras concentrações, já que o Vale do Paraíba, o litoral e a capital eram as regiões mais antigas, em termos de povoamento,¹ dada a própria densidade demográfica, e também, eram regiões com alto potencial econômico, o que poderia tornar maiores as possibilidades ou as probabilidades de ter havido municípios ou particulares que se dispusessem ou pudessem atender os critérios legais para implementação desses grupos.

1 Por povos não indígenas.

Em certa medida, com menor ênfase na antiguidade e densidade populacionais, esses questionamentos ou hipóteses poderiam ser estendidos para a segunda concentração, já que era uma região com significativa produção agrícola e pecuária.

Em relação às demais unidades, além dos requisitos legais já mencionados, pode-se inferir que, por se tratar de regiões do estado povoadas mais tardiamente, se comparadas a outras, os municípios que, cumulativa ou isoladamente, já apresentavam uma densidade demográfica relativamente alta, tinham potencial econômico para arcar ou atender os requisitos legais. Outro possível fator, também relacionado aos anteriores, seria o fato de esses municípios estarem nas proximidades de estradas (rodovias), ferrovias ou rios (hidrovias) ou serem cortados por elas.

No Quadro 3, são apresentados os Grupos Escolares Rurais organizados por denominação – parênteses indicam mudança de nome –, município, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino.

Quadro 3 – Grupos Escolares Rurais: denominação, município, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino

Denominação	Município	Ano	Delegacia Reg. Ensino
Grupo Escolar Rural Butantan (Grupo Escolar Rural Alberto Torres)	São Paulo	1932	São Paulo
Grupo Escolar Rural Arnaldo Barreto	Tremembé	1933	Taubaté
Grupo Escolar Rural de Agua Santa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Campestre	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Chicó	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Divisa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Dois Corregos (Grupo Escolar Rural Pedro Morais Cavalcant)	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Godinhos	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Guamium	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de João Alfredo	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Monte Alegre	Piracicaba	1933	Piracicaba

Continua

Quadro 3 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural de Paraíso	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Pau Queimado	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Recreio	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Ana	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Rosa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de São Joaquim	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Serrote	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tanquinho	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Taquaral	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tupi	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural Vila Nova	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Xarqueada	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Carapiranga	Iguape	1935	Santos
Grupo Escolar Rural de Batataes	Batataes	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont	Ribeirão Preto	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar de Aparecida do Norte	Aparecida	1936	Guaratinguetá
Grupo Escolar do Tipo Rural	Itapira	1937	Campinas
Grupo Escolar do Tipo Rural entre o bairro dos Meninos e São Bernardo	São Bernardo do Campo	1937	São Paulo
Grupo Escolar Rural de Itaiquara	Tapiratiba	1939	Casa Branca
Grupo Escolar Rural do Núcleo Colonial Barão de Antonina	Itaporanga	1943	Itapetininga
Grupo Escolar Rural de Varnhagen (Grupo Escolar Rural Adolfo Varnhagen)	Araçoiaba da Serra	1944	Sorocaba
Grupo Escolar Rural da Usina Junqueira (Grupo Escolar Cel. Quito Junqueira)	Igarapava	1945	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural de Itajú	Bariri	1945	São Carlos
Grupo Escolar Rural dr. Kok	Piracicaba	1945	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Pedro de Morais Cavalcanti	Piracicaba	1945	Piracicaba

Continua

Quadro 3 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural de Maristela (Grupo Escolar Rural D. Isabel Alves Lima)	Laranjal Paulista	1946	Sorocaba
Grupo Escolar Rural de Coruputuba (Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme)	Pindamonhangaba	1947	Taubaté
Grupo Escolar Rural da Estação de Rodovalho (Grupo Escolar Rural Comendador Rodovalho)	São Roque	1947	Sorocaba
Grupo Escolar Rural da Usina Bellodi (Grupo Escolar Rural Sabino Soares de Camargo)	Jaboticabal	1947	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural de Santo Antônio do Jardim (Grupo Escolar Rural Romualdo de Souza Brito)	Pinhal	1947	Pinhal
Grupo Escolar Rural do Preventório Imaculada Conceição (Grupo Escolar Rural Viscondessa da Cunha Bueno)	Bragança Paulista	1947	Jundiaí
Grupo Escolar Rural Francisco Barreto Leme	Campinas	1947	Campinas
Grupo Escolar Rural	Coroados	1948	Araçatuba
Grupo Escolar Rural Henrique Martinelli de Cambaratiba	Ibitinga	1948	Araraquara
Grupo Escolar Rural	Itirapuã	1948	–
Grupo Escolar Rural de Arealva	Arealva	1948	–
Grupo Escolar Rural	Taquaritinga	1949	Araraquara
Grupo Escolar Rural na Fazenda Pontal	Palestina	1949	Votuporanga
Grupo Escolar Rural	Nova Granada	1949	–
Grupo Escolar Rural	Mirandópolis	1949	–
Grupo Escolar Rural em Catuçaba	São Luiz do Paraitinga	1949	Taubaté
Grupo Escolar Rural	Américo Campos	1949	–
Grupo Escolar Rural do bairro de Santo Antônio	Lorena	1949	Guaratinguetá
Grupo Escolar Rural	São Roque	1950	–

Continua

Quadro 3 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural	Guaratinguetá	1950	–
Grupo Escolar Rural	Barretos	1950	–
Grupo Escolar Rural	Registro Campos de Experiência	1950	–
Grupo Escolar Rural	Piedade	1950	–
Grupo Escolar Rural	Penápolis	1950	–
Grupo Escolar Rural	Ibitiua (atualmente Pitangueiras)	1950	–
Grupo Escolar Rural de Santo Antônio	Presidente Bernardes	1951	Presid. Prudente
Grupo Escolar Rural	Franca	1951	Franca
Grupo Escolar Rural na Vila São José	Taubaté	1954	Taubaté
Grupo Escolar Rural	Itapecerica da Serra	1954	São Paulo
Grupo Escolar Rural de Professor Côrte Brilho	Piracicaba	1956	Piracicaba
Grupo Escolar Típico Rural	Tanabi	1957	Votuporanga
Grupo Escolar Rural Carlos Bernardes Staut	Santo Anastácio	1957	Presidente Prudente
Grupo Escolar Rural	Santa Cruz do Rio Pardo	1957	Santa Cruz do Rio Pardo
Grupo Escolar Rural Sabino Soares de Camargo	Jaboticabal	1958	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural dr. Getúlio Vargas	Ribeirão Preto	1958	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural da Caixa Beneficente da Guarda Civil de São Paulo	São Paulo	1958	São Paulo
Grupo Escolar Típico Rural	Itapetininga	1961	Itapetininga
Grupo Escolar Típico Rural	Sete Barras	1962	–
Grupo Escolar Típico Rural	Guaíra	1962	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural professor Sílvio Silveira Mello Filho	Jacareí	1965	Antes Taubaté
Grupo Escolar Típico Rural	Garça	1966	Bauru

Continua

Quadro 3 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural d. Mariana Grellet Seixas	Ituverava	1967	Franca
Grupo Escolar Rural Monteiro Lobato	Sorocaba	1967	Sorocaba
Grupo Escolar Rural de Vila Escócia	Martinópolis	1967	Presid. Prudente
Grupo Escolar Rural da Granja Vianna	Cotia	1967	São Paulo
Grupo Escolar Rural	Ituverava	-	Franca

Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Escolas Típicas Rurais

No Mapa 3, consta a referência de 25 Escolas Típicas Rurais, que foram identificadas na Coleção de Leis e Decretos do estado de São Paulo. No entanto, segundo Jânio Quadros, governador do estado de São Paulo, em 1957 (São Paulo, Mensagem..., 1957), foram criadas 166 Escolas Típicas Rurais no estado. No Mapa 3, são apresentados os dados de apenas 25 escolas, pois, em relação às demais, as Mensagens de Governadores do estado de São Paulo não apresentam detalhes, apenas informam a existência delas.

Os apontamentos encontrados fazem menção a doações de terrenos para construção ou instalação de Escolas Típicas Rurais, bem como informações sobre o andamento das obras, no entanto não foram encontrados indícios de implementação desse tipo de experiência.

Segundo Mensagem do Governador Adhemar de Barros, no ano de 1948 “[...] foram concluídos, com os recursos provenientes do acôrdo firmado entre a União e o Estado, quarenta e quatro prédios, na zona rural, destinados especificamente ao funcionamento das escolas típicas rurais.” (São Paulo, Mensagem..., 1948, p.74).

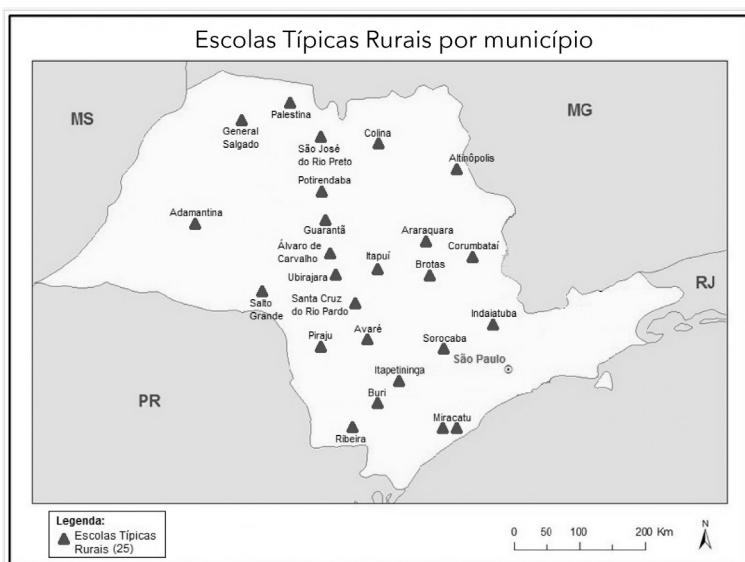
Conforme o Boletim da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (São Paulo, 1951, p.14), em 1951, “As escolas Típicas Rurais em número de 150, [possuindo] prédios próprios com residência para o Professor, construídos nos moldes do Convênio Escolar

entre os Governos do Estado junto aos estabelecimentos de Ensino Agrícola [...]”.

Consta, na Mensagem do Governador Jânio Quadros de 1957, que, em 1954, havia 166 Escolas Típicas Rurais; em 1955 havia 165 e em 1956 havia 162 (São Paulo, Mensagem..., 1957, p.62). Em mensagem apresentada em 1958, o mesmo governador afirmou existirem, em 1958, 161 escolas desse tipo (São Paulo, Mensagem..., 1958, p.93).

Essa divergência em relação aos números é uma questão que fica em aberto para futuras investigações, até porque são fontes oficiais, de uma mesma Secretaria, do mesmo estado.

Mapa 3 – Distribuição das Escolas Típicas Rurais por municípios



Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Em relação à localização das Escolas Típicas Rurais pelas diferentes regiões do estado, além dos critérios previstos na legislação, verifica-se que comumente os municípios eram contemplados com apenas um tipo de experiência. Uma possível explicação para isso

seriam os próprios critérios legais. Pode-se inferir que, no caso das Escolas Típicas Rurais, os municípios que seriam contemplados com unidades desse tipo de experiência seriam aqueles de menor porte em termos de densidade demográfica ou capacidade financeira, o que não excluiria a possibilidade de que municípios com maior densidade demográfica ou capacidade financeira não pudessem receber ou pleitear Escolas Típicas Rurais.

Verifica-se que em todos os tipos de experiência há uma significativa diferença entre apontamentos que indicam planejamento e apontamentos que indicam efetiva implementação. Assim, apresentam-se, a seguir, alguns questionamentos resultantes das análises da própria legislação, bem como de bibliografias relacionadas ao ensino primário rural.

Segundo o Art. 257 do Código de Educação:

Para o provimento de escolas na zona rural, será dada preferência àquelas em que a municipalidade ou os particulares interessados tomem a si, o encargo da instalação, comprometendo-se:

- a) a doar ao Estado terreno e predio nas condições especificadas no artigo anterior;
- b) a abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessível aos alunos e a liguem ao centro urbano mais próximo;
- c) a organizar e custear um serviço de transporte escolar. (São Paulo, 1933a)

Há que se considerar ainda que, segundo os critérios para instalação dos Grupos Escolares Rurais, previstos no Art. 410 da Consolidação das Leis de Ensino (São Paulo, 1947), para a construção dessas escolas era necessário que houvesse prédio escolar de propriedade do Estado com uma área cultivável de, no mínimo, cinco hectares; localização em área rural com no mínimo três quilômetros de distância do centro urbano e, ao menos 200 crianças frequentando essas escolas.

Teriam todos esses critérios sido atendidos pelos doadores de terrenos? Haveria algum acordo entre particulares, doando terrenos, e municípios, que ficariam responsáveis pelas demais etapas? Haveria algum conflito ou restrição, em caso de disputas ou divergências políticas entre municípios, fazendeiros e prefeitos, por exemplo? Ainda que um particular fizesse a doação de terreno, construísse a escola, teria autonomia para construir estradas, ou essa seria uma prerrogativa do Poder Público e, nesse caso, havendo atritos ou conflitos políticos, poderia haver impedimentos e não serem atendidos todos os critérios legais?

Considerando-se que somente a partir da década de 1960 passam a ser produzidos veículos automotores, incluindo tratores, no Brasil (Sobral, 2010) e que, até então, esses veículos eram importados, qual a capacidade de particulares e pequenos municípios terem esses equipamentos para construção de estradas, o que, à época, era um empreendimento oneroso em todos os sentidos?

No Art. 201 (São Paulo, 1947), consta que onde houvesse, no raio de dois quilômetros, 200 crianças em idade escolar, seria instalado um grupo escolar. E, de acordo com o Art. 253 do Código de Educação de 1933 (São Paulo, 1933a), o número de estudantes deveria ser constante. Se se considerar que propriedades rurais eram, comumente, de grande extensão territorial, para se conseguir esse número de estudantes em um raio de dois quilômetros, apenas fazendas ou áreas com muitos habitantes teriam condições de atender esse critério. Isso dificultaria o acesso de crianças e adolescentes de regiões mais afastadas, tornando quase nula a determinação legal da frequência obrigatória, pelas pessoas em idade escolar, e também da obrigatoriedade de o Estado ou empresas propiciarem escolas, conforme determinava a legislação que, paradoxalmente, isentava da frequência escolar pessoas que morassem a mais de dois quilômetros da escola.

Em determinadas regiões, havia ainda o problema das migrações entre fazendas, regiões do estado ou mesmo do país, para que trabalhadores rurais, que não tinham trabalho fixo, conseguissem emprego. Assim, conforme o tipo de produção e as épocas de plantio e de

colheita, era comum famílias, e conseqüentemente, as pessoas em idade escolar, migrarem para diferentes regiões. Essas oscilações demográficas faziam com que não fossem atingidos os critérios para implementação de escolas e também resultavam no fechamento de escolas que não atendiam o critério de número mínimo de alunos frequentando regularmente as aulas. Apontamentos sobre esse fenômeno são recorrentes nos Relatórios dos Delegados Regionais de Ensino e nas Mensagens de Governadores do estado de São Paulo.

Figueiredo (1963, p.36), em um de seus artigos publicados na *Revista do Professor*, fazendo referência à evasão escolar no meio rural, citando o caso do “distrito” de São José do Rio Pardo – SP, nos meses de agosto e outubro de 1962, nas 80 escolas existentes nesse “distrito”, apresentou os seguintes dados:

Alunos existentes em agosto: 1858. Matriculados de agosto a outubro: 197. Eliminados na mesma data: 447. Existentes em novembro: 1.608. Cômputo geral: para 197 alunos que entraram (a maioria vinda de outras escolas – produto do mesmo fenômeno), saíram 447 (mais do dobro). Portanto, dos 1.858 alunos existentes, houve uma quebra de cerca de 15%, restando apenas 1.608 para a matrícula final. Os demais não se matricularam mais e, conseqüentemente perderam o ano.

Para além dos aspectos mais quantitativos, existia outro problema mais importante a ser considerado. Desses 197 estudantes que foram matriculados entre agosto e outubro, apenas 40% teriam aproveitamento adequado, inclusive pela falta de adaptação ao novo ambiente escolar (Figueiredo, 1963).

Como pode ser verificado no Quadro 4, a maior parte das referências sobre existência das escolas de ensino primário típico rural está concentrada nas décadas de 1940 e 1950.

Quadro 4 – Experiências por tipo e década de menção

Década de menção	Tipo de experiência			
	Granjas Escolares	Grupos Escolares Rurais	Escolas Típicas Rurais	Total por década
1930-1939	4	29	–	33
1940-1949	1	20	3	24
1950-1959	–	23	159	182
1960-1969	–	10	3	13
s.d.	–	–	1	1
Total por tipo	5	82	166	
Total geral				253

Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Talvez ajude na análise do Quadro 4 uma espécie de síntese da dinâmica quantitativa dessas instituições, e também dos questionamentos expostos no ciclo de políticas públicas, que é composto pelas fases de identificação do problema, de formação da agenda, de formulação de alternativas, de tomada de decisão, de implementação, de avaliação e de extinção. “Ciclo de políticas públicas”, segundo Secchi (2010, p.33) “[...] é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.”

Esse esquema foi considerado interessante para esta pesquisa para tentar analisar, de forma sistematizada, as possíveis fases das escolas estudadas, desde sua concepção até sua extinção. Todavia, ressalta-se que, não necessariamente, as políticas que regulamentaram essas experiências passaram por essas fases. Dessa forma, não se trata de uma análise rígida e nem de um enquadramento mecânico das experiências no ciclo de políticas públicas.

Le Goff (2000) alerta para o risco de se empregar determinados conceitos ou categorias para se analisar o passado, dadas as chances de anacronismos, pois os termos carregam marcas do momento em que foram criados.

Considera-se pertinente o argumento de Le Goff (2000). Porém, desde que tomadas precauções, não se considera inviável o uso do ciclo de políticas públicas para subsidiar análise dessas experiências, até porque, dependendo da interpretação que se fizer do argumento de Le Goff (2000), a rigor, não se poderia analisar fatos históricos a partir de referenciais teóricos e/ou metodologias criados posteriormente.

O ciclo de políticas públicas é uma importante ferramenta para análise específica dessas experiências na abordagem desta pesquisa, uma vez que se procura analisar não só o produto, mas, principalmente, o processo.

Apresentam-se, a seguir, alguns questionamentos para problematização e análise das diferentes fases das escolas pesquisadas. Teriam essas escolas cumprido todas essas fases? Se sim ou se não, por quê?

Considerando-se o ciclo de políticas públicas, pode-se aventar que a fase de identificação do problema teria ocorrido no período da Primeira República, quando o ensino primário é tornado uma necessidade e ganha destaque, porém, para as populações de áreas rurais era incipiente. Essas experiências teriam sido concebidas para tentar responder a demandas e para resolver problemas identificados à época.

A formação da agenda poderia ter ocorrido na década de 1930, quando o Poder Público passa a elencar os problemas do ensino primário nas áreas rurais e considera necessária a intervenção pública, por se tornar estratégico para o projeto de governo em curso no Brasil.

É provável que as fases de formulação de alternativas e de tomada de decisão tenham ocorrido nas décadas de 1930 e 1940. Nessas décadas foram várias as propostas debatidas para resolução dos problemas do ensino primário rural (Pimentel, 1957; Reis, 1951).

Foi nessas décadas também que as propostas dessas instituições de ensino típico rural foram apresentadas.

Já em relação à implementação, pode-se dizer que ocorreu de forma mais contida na década de 1930, e com maior intensidade nas décadas de 1940 e 1950, pois foi nas décadas de 1930 e 1940, conforme já demonstrado, que essas escolas foram criadas legalmente e foi entre as décadas de 1930 e 1950 que foram implementadas com maior intensidade.

Em relação ao processo de avaliação, não foi localizada nenhuma informação que indicasse sua realização. Pode ser que nem tenha ocorrido de forma sistematizada, ou também que tenha ocorrido durante o processo, ainda que não mencionada como avaliação; exemplo disso são as Mensagens dos Governadores. Pode ser, ainda, que mesmo sem avaliação ou independentemente dos resultados, essas experiências tenham sido extintas por mudanças nos referenciais pedagógicos hegemônicos, equipes ou projetos de governo.

A extinção, no plano legal, das escolas estudadas teria ocorrido em fins da década de 1960, com a Reforma de 1968,² que determinou mudanças na organização do ensino primário no estado de São Paulo, enfatizando o ensino básico e comum.

Ainda em relação à fase de extinção, mesmo que tenha ocorrido provavelmente em 1968, deve-se levar em consideração a possibilidade de, isolada ou conjuntamente, essas experiências, no todo ou em partes, já estarem praticamente em decadência, haja vista que nem sempre e não necessariamente há uma correspondência precisa entre a efetiva execução de uma política e sua formalização legal e vice-versa. Essa possibilidade parece ainda mais pertinente se analisada em conjunto com o fato de que há divergências significativas entre os números de escolas criadas e de implementações, no caso das Escolas Típicas Rurais.

2 Alguns textos fazem referência a essa Reforma como datada de 1967, por exemplo, Silva (2006).

A análise do Quadro 4 permite afirmar que o período de maior investimento dos governos do estado de São Paulo nas instituições de ensino típico rural ocorreu nos anos de 1940 e 1950, não por acaso quando ainda prevaleciam no campo educacional, com significativa expressão, as ideias ruralistas. Nota-se que o investimento foi maior em relação aos Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais do que em relação às Granjas Escolares. Contudo, considerando o conjunto da expansão do ensino primário rural, nesse período, fica evidenciada a orientação política do governo privilegiando a expansão das escolas isoladas rurais de ensino comum. Assim, na década de 1960, quando são extintos esses tipos de escolas, há uma redução significativa no número de apontamentos relativos a eles, o que vai ao encontro da mudança de perspectiva de um Brasil agrário para um Brasil industrial (Leite, 1999; Ribeiro, 1988; Stedile, 2005).

Há que se considerar o ônus financeiro representado por essas escolas. Conforme alertou Almeida Junior no *Anuario do Ensino* de 1936-1937, fazendo referência à Granja de Cotia: “Note-se, por fim, que, como estabelecimento rural de classe unica, a Escola do Sitio da Saudade é, com toda a sua modestia, uma escola cara.” (São Paulo, 1937b, p.389). E o ônus financeiro é um critério que perpassa as políticas educacionais.

No final dos anos de 1960, para muitos educadores já não fazia sentido a continuidade das escolas de ensino típico rural, pois, além de serem onerosas, não faziam mais parte das prioridades da agenda governamental.

Reiterando, não foi encontrada nos documentos analisados menção explícita à extinção das Granjas Escolares, dos Grupos Escolares Rurais e das Escolas Típicas Rurais. Porém, há que se considerarem algumas possibilidades, de maneira conjunta ou não, em caráter reiterativo e de síntese.

Essas experiências podem não terem sido levadas adiante por questões eminentemente econômicas, isto é, quando alterado o projeto de governo de agrarismo para industrialismo, deixam de ser interessantes ou pertinentes (Leite, 1999), ou então por questões

eminentemente políticas, ainda que, a rigor, estejam relacionadas entre si. Ávila (2013) e Lima (2004) fazem menção a práticas patrimonialistas e clientelistas na implementação ou execução de políticas educacionais, em especial na área da educação rural.

Sud Mennucci (1946, p.168) destaca a praxe, na área da política, de se descartar projetos ou programas elaborados ou implementados por governantes ou diretores anteriores, o que resulta numa política de descontinuidade de projetos ou obras.

Independentemente dos motivos, essas experiências podem não ter sido levadas adiante por governantes. As escolas que estavam em funcionamento poderiam ter continuado suas atividades, ainda que precariamente. Novas unidades previstas poderiam não ter sido implementadas, dados os motivos mencionados acima. O que chama a atenção é não terem sido encontradas menções à extinção, nem mesmo à conversão dessas escolas em escolas de outro tipo.

Há inúmeros apontamentos que demonstram a existência de uma espécie de descompasso entre o ato de criação e a execução de uma lei. No próprio Código de Educação (São Paulo, 1933a) se reconhece que havia inúmeras leis em vigor, porém, obsoletas na prática. Segundo esse Código muitas das leis em vigor, no ano de sua publicação, nunca foram executadas na íntegra ou a contento, causando problemas administrativos e entraves ao desenvolvimento do sistema escolar do Estado. Era necessário “[...] coordenar e unificar toda a sua legislação escolar num código de educação; [...]” (São Paulo, 1933a, p.1).

Souza (2009, p.368), por exemplo, tratando de mudanças ocorridas na educação na década de 1970, aponta certo descompasso entre a lei e a prática: “Formalmente não havia mais escolas primárias e ginásios. Apenas formalmente!”

Raciocinando a partir desse conjunto de argumentos, nada impediria de essas escolas estarem vigentes na lei, porém, extintas ou em processo de extinção na prática. Poderiam, ainda, estar em funcionamento, mas extintas legalmente. A probabilidade maior é de essas escolas terem sido extintas ou descaracterizadas dos ele-

mentos que as tipificavam como experimentais rurais, tendo sido tornadas escolas comuns.

Outro fator a ser considerado é que, a partir de 1968, nas Mensagens dos Governadores, não mais são encontradas menções a essas escolas, enquanto, em Mensagens de anos anteriores, era comum encontrar referência a elas.

Todavia, independentemente de haver ou não uma decisão formalizando sua extinção ou conversão, uma coisa parece certa: com a Reforma de 1968 foi priorizado o ensino primário comum.

Neste capítulo foi apresentado o levantamento do número de escolas tipicamente rurais, visando constituir uma espécie de panorama da distribuição – planejada ou executada – dessas escolas pelo território do estado. No Capítulo 4 é feito o exame dos indícios de funcionamento de algumas dessas escolas, destacando-se vestígios de práticas e da cultura escolar.

4

VESTÍGIOS DA CULTURA ESCOLAR NO ENSINO TÍPICO RURAL

Neste capítulo são examinados indícios de funcionamento das Granjas Escolares, dos Grupos Escolares Rurais e das Escolas Típicas Rurais.

Com base nas fontes mobilizadas para esta investigação são tratados aspectos relacionados à arquitetura, à organização administrativa e pedagógica das escolas estudadas, contribuindo, assim, para o aprofundamento do conhecimento histórico sobre o ensino primário rural no estado de São Paulo.

Em relação às Granjas Escolares, o único registro encontrado foi relativo à Granja localizada no Sítio da Saudade, no município de Cotia – SP.

Já em relação aos Grupos Escolares Rurais foram localizadas referências ao funcionamento de 31 unidades, conforme detalhamento no Quadro 5. Nos Relatórios dos Delegados Regionais de Ensino (1933-1945) encontram-se referências sobre o funcionamento de 27 Grupos. Porém, algumas informações são pouco detalhadas e não foram consideradas relevantes para esta pesquisa.

Quadro 5 – Grupos Escolares Rurais sobre os quais foram localizados indícios de funcionamento

Denominação	Município	Ano	Delegacia Reg. de Ensino
Grupo Escolar Rural Butantan (Grupo Escolar Rural Alberto Torres)	São Paulo	1932	São Paulo
Grupo Escolar Rural de Agua Santa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Campestre	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Chicó	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Divisa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Dois Corregos (Grupo Escolar Rural Pedro Morais Cavalcant)	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Godinhos	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Guamium	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de João Alfredo	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Monte Alegre	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Paraíso	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Pau Queimado	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Recreio	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Ana	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Rosa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de São Joaquim	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Serrote	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tanquinho	Piracicaba	1933	Piracicaba

Continua

Quadro 5 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural de Taquaral	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tupi	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural Vila Nova	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Xarqueada	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Carapiranga	Iguape	1935	Santos
Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont	Ribeirão Preto	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural de Batataes	Batataes	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural de Itaiquara	Tapiratiba	1939	Casa Branca
Grupo Escolar Rural do Núcleo Colonial Barão de Antonina	Itaporanga	1943	Itapetininga
Grupo Escolar Rural dr. Kok	Piracicaba	1945	Piracicaba
Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho	Piracicaba	1945	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Itajú	Bariri	1945	São Carlos
Grupo Escolar Rural de Coruputuba (Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme)	Pindamonhangaba	1947	Taubaté

Fonte: *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)* (Moraes, 2014b).

Quanto às Escolas Típicas Rurais, não foram localizados indícios de funcionamento de nenhuma unidade, embora tenham sido encontradas referências à existência de 166 escolas desse tipo no estado de São Paulo.

Granja Escolar de Cotia – SP: uma “escola experimental”

No estado de São Paulo, a única Granja¹ encontrada nas fontes consultadas estava localizada no Sítio da Saudade, no município de Cotia.² A Granja de Cotia foi implementada pelo Secretário de Educação, atendendo à Diretoria do Ensino, em conformidade com o Art. 307 do Código de Educação, em 19 de fevereiro de 1936 (*Escola Rural...*, 1936; São Paulo, 1936a).

Essa escola foi instalada na propriedade do professor Raul Briquet. Dispunha de prédio para o estabelecimento de ensino, casa para professor e uma área para realização das atividades agrícolas. À época de sua instalação, o Estado providenciaria água encanada para a escola e suas dependências, chuveiros destinados aos alunos e, em caráter de experiência, aparelho receptor de rádio para ser utilizado tanto pela escola e seus estudantes, quanto pelos demais habitantes do bairro (*Escola Rural...*, 1936, p.177; São Paulo, 1936a, p.218).

As condições de instalação dessa Granja parecem atender o Art. 256 do Código de Educação (São Paulo, 1933a) que previa, dentre outros, as condições materiais e morais de conforto aos professores. Destaca-se, ainda, o fato de que se tratou de uma escola que tinha pretensões de instalação de chuveiro, água encanada, e aparelho de rádio destinado inclusive para a comunidade do entorno da escola. Pode-se inferir, a partir de diversos registros encontrados nos documentos e nas bibliografias analisados nesta pesquisa, que se tratava de um projeto um tanto ousado, se se considerarem as instalações físicas usuais em escolas de áreas rurais. Além disso, o indicativo era de que a escola visava, estrategicamente, a aproximação com a

1 Doravante citada como Granja de Cotia, conforme documentos da época.

2 Foram localizados apenas dois artigos que mencionam a Granja de Cotia. Ainda que publicados em fontes diferentes, quais sejam, *Anuario de Ensino de 1935-1936* e na *Revista de Educação* de 1936, números 13 e 14, trata-se do mesmo texto, com enunciados idênticos.

comunidade, quesito fundamental para que a escola avançasse em seus objetivos, conforme apontado no Capítulo 1.

Embora essa Granja representasse avanços em termos de instalações e de materiais, o trabalho docente em escolas rurais não deixava de ser um grande desafio, pois “A despeito de algumas facilidades materiais oferecidas á professora, será rude a sua tarefa, diante das condições do meio social em que vai ensinar. Por todos os títulos, a granja escolar do Sitio da Saudade representa bem uma ‘escola experimental’.” (Escola Rural..., 1936, p.177; São Paulo, 1936a, p.218). Chama a atenção a referência a essa Granja como “escola experimental”, pois, experimental poderia assumir diferentes conotações, inclusive a de que poderia ser uma escola destinada a ser apenas um experimento sem pretensões de continuidade, ou então um experimento visando o aperfeiçoamento e a expansão.

No Código de Educação (São Paulo, 1933a), legislação prescritiva sobre as Granjas Escolares, não constam informações ou deliberações sobre como seria a formação dos professores dessas escolas. Entretanto, o currículo de Luiza Guerra, professora dessa Granja, vai ao encontro das prescrições da década de 1940, que exigiam a formação em atividades agrícolas para professores das escolas primárias rurais.

Segundo consta no Anuario de Ensino de 1935-1936 e na *Revista de Educação* de 1936, números 13 e 14, essa professora, “[...] além de possuidora de formação pedagógica, fez um estágio de dois meses, na Escola Agrícola ‘Luiz de Queiroz’,³ em Piracicaba; dedica-se ainda ao estudo de questões agrícolas, tendo organizado uma biblioteca particular especializada, sobre esses assumptos.” (Escola Rural..., 1936, p.192; São Paulo, 1936a, p.220).

A Granja de Cotia atendia a dois dos critérios para instalação de escolas em áreas rurais. Primeiro, conforme Art. 257 do Código de Educação (São Paulo, 1933a), estava localizada a três quilômetros do perímetro urbano de Cotia, ou seja, dispunha de estradas que ligavam a escola à área urbana desse município. Segundo, conforme

3 Atual Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, a Esalq (Esalq, 2013).

o Art. 253 do Código de Educação (São Paulo, 1933a), atendia as populações em um raio de dois quilômetros.

Em relação ao programa de ensino da Granja, as atividades agrícolas desenvolvidas eram o cultivo de alho e a apicultura. As atividades eram desenvolvidas pela professora da seguinte forma:

A terra é sempre preparada pelas crianças, e as sementes, plantadas por ellas, sob a orientação da educadora. Um pormenor interessante: o terreno usado não é bom e só com esforço poderá produzir. Perguntada a causa dessa preferencia á professora, a resposta foi a seguinte: ‘Faço isto, para que os alumnos aprendam que o mau terreno pode produzir, quando tratado com carinho’. E’ inutil resaltar o valor educativo desta attitude. Alias, a professora que dirige a escola é um espirito profundamente conhecedor das necessidades do meio rural e da mentalidade de nossos pequenos caboclos. (Escola rural..., 1936, p.190; São Paulo, 1936a, p.219)

Havia ainda uma proposta de projeto de plantação de um pomar e de uma horta, de destinação de um pedaço de terra para a criação de porcos, galinhas e outros animais. Quando a casa da professora estivesse⁴ pronta, pretendia-se realizar, com as meninas, atividades de serviço doméstico, com o objetivo de preparar essas estudantes para os hábitos higiênicos, culinários e sociais (Escola Rural..., 1936, p.190-191; São Paulo, 1936a, p.219-220).

Além das atividades agrícolas, havia “[...] treino das technicas fundamentaes – escripta, leitura e calculo.” e trabalhos manuais. Para os meninos, os trabalhos manuais se baseavam em confecção de *balaies*, *cestos*, *jacás* e etc e para as meninas, de preferênciam, confecção de toalhas, bordados, dentre outras (Escola Rural..., 1936, p.191; São Paulo, 1936a, p.220, grifo do autor).

4 Isso é um indicativo de que havia um conjunto de desafios na implementação dessas experiências. Da mesma forma que havia problemas no âmbito arquitetônico, poderia haver outros, sejam de caráter mais administrativo ou mais pedagógico.

A produção era vendida pelos estudantes, orientados pela professora. Inicialmente, o dinheiro arrecadado era distribuído aos alunos mas havia a intenção de se passar a reter 50% para a escola. “A professora encaminha os alunos na questão de venda dos productos, deixando, ate hoje, que o dinheiro obtido fique para o vendedor. Mas, com o tempo, a distribuição da renda será diferente: 50% ao agricultor vendedor e 50% para o fundo escolar.” (Escola Rural..., 1936, p.191; São Paulo, 1936a, p.220).

Na década de 1930, especialmente, era recorrente a tese de que o povo brasileiro alimentava-se mal. Segundo Ferraz (1962), que era inspetor de ensino, as escolas rurais deveriam orientar seus estudantes e a comunidade onde estivesse instalada a se alimentarem melhor, seja produzindo e vendendo esses produtos por um baixo custo, seja na orientação do que era considerada uma boa refeição. Um exemplo desse incentivo por parte do Estado é o grande número de doação de adubos e venenos⁵ para manutenção dessas plantações, como pode ser verificado nas propagandas da *Revista do Professor*, principalmente, nas edições da década de 1930 e 1940. A adoção dessas tecnologias era uma das formas de se combaterem as pragas e melhorar a produtividade do trabalho agrícola, indo ao encontro da proposta ruralista de aplicação de métodos e técnicas científicos ou racionais no manejo da terra.

Além das atividades realizadas com os estudantes, ressalta-se que a área de atuação da professora não se restringia ao ambiente da escola, nem a atividades de ensino-e-aprendizagem dos conteúdos escolares.

Visita as famílias dos alumnos, procura manter relações amistosas com ellas, captiva-se com pequenos favores, afim de melhor conhecel-as e, assim, poder attrail-as ao trabalho da escola. Já realizou uma reunião de paes e conseguiu provocar grande interesse

5 Disso, inclusive, decorrem algumas das críticas em relação ao processo de modernização e racionalização da agricultura relacionadas a projetos coordenados e convênios com agências ou organizações estadunidenses, haja vista os impactos negativos à saúde e ao meio ambiente (Leite, 1999).

e estímulo por algumas actividades agrícolas e higienicas, os dois pontos capitaes na educação de nosso povo rural. (Escola Rural..., 1936, p.192; São Paulo, 1936a, p.221)

Nesse sentido, há que se considerar que, segundo Almeida Junior (São Paulo, 1937b, p.388), a Granja de Cotia não foi instalada em uma área muito propícia, haja vista a resistência e a discordância da população em relação à escola, por inúmeros motivos. Por exemplo, a escola chegava com novas concepções de educação, moralidade, higiene, trabalho, entre outras, muitas vezes conflitantes com os hábitos da população. Nessa região “As famílias mandam as crianças às aulas um pouco ‘para fazer favor ao Governo’, e, á menor contrariedade, á menor observação da professora, se sentem melindradas, ameaçam retirar o alumno.” (São Paulo, 1937b, p.388).

No Anuario do Ensino de 1936-1937, Almeida Junior, fazendo referência a essa Granja, apresenta o seguinte comentário “Um pae escreveu, logo no começo, uma carta á professora, reclamando contra as actividades de jardinagem e horticultura que a escola ia inaugurar: ‘para trabalhar na enxada, meu filho não precisa de escola; eu mesmo ensino’.” (São Paulo, 1937b, p.388). Por isso os ruralistas enfatizavam a necessidade de um ensino adequado ao meio no qual a escola estava inserida. Porém, esse ensino não poderia reproduzir o empiricismo ou o senso comum, pois essa forma de lidar com os trabalhos agrícolas já era dominada pelas populações do campo. Daí a ênfase em uma educação que preparasse para o trabalho agrícola com base na ciência e na racionalidade, pois, se não, o argumento apresentado por Almeida Junior seria procedente.

Novamente percebe-se o papel das escolas primárias rurais naquele momento histórico, qual seja, fixar as populações nas áreas rurais, higienizar, preparar para o trabalho agrícola e, inclusive, tentar melhorar a condição de vida dessas pessoas em relação à alimentação, conforme aponta Ferraz (1958), em palestra ministrada no Curso de Férias sobre actividades agrícolas, em Piracicaba, no ano de 1958.

Grupos Escolares Rurais: os *templos*⁶ chegam ao campo

O Grupo Escolar Rural de Carapiranga, localizado no município de Iguape, à época, vinculado à Delegacia Regional de Santos, foi ruralizado no final do ano de 1936 (O Grupo Escolar..., 1937).

Em relação ao programa de ensino, consta que:

O Grupo possui atualmente uma belíssima plantação de chá da Índia, lavoura que os japonezes incentivaram naquele canto do sul do Estado e que vem tendo um surto promissor em toda a chamada zona do Registro, onde os filhos do Sol Levante se localizaram. Possui ainda uma horta, um pomar e plantações de milho, mandioca, bananas e abacaxis. A criançada distrae-se ainda na formação de um jardim e faz avicultura. E como se não bastasse para imprimir um novo caráter ao ensino do estabelecimento, há em estudos vários planos novos de intensificação dessas atividades. (O Grupo Escolar..., 1937, p.37)

Quanto às atividades realizadas nessa escola, na Figura 2 pode ser visto um grupo de “alunas na aula de ginástica ao ar livre” e, na Figura 3, um grupo de “meninos, alegremente, [preparando] a terra”.

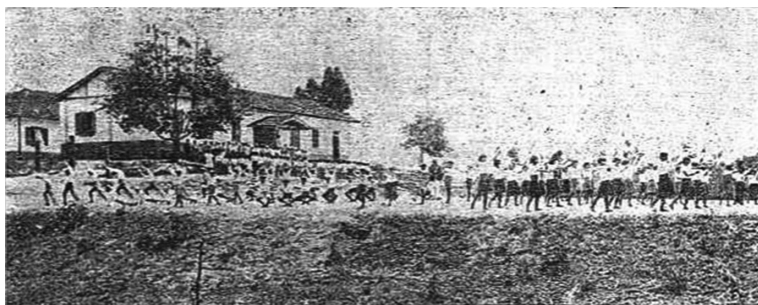


Figura 2 – Grupo de meninas do Grupo Escolar Rural de Carapiranga fazendo ginástica.

Fonte: (O Grupo Escolar..., 1937, p.37).

6 Alusão a “Templos de civilização”, utilizado por Souza (1998).

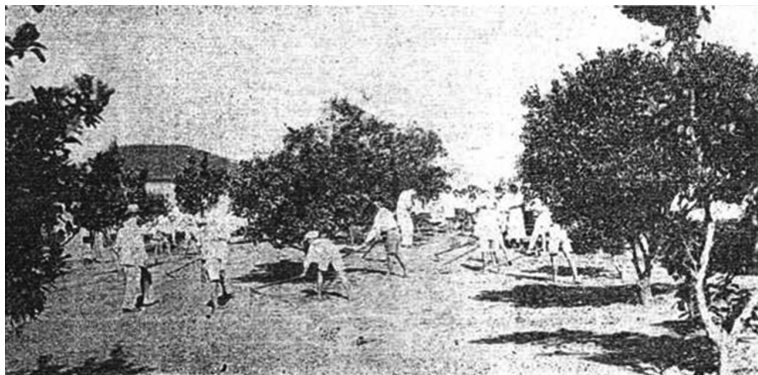


Figura 3 – Grupo de meninos do Grupo Escolar Rural de Carapiranga trabalhando.
Fonte: (O Grupo Escolar..., 1937, p.37).

A *Revista do Professor* (O Grupo Escolar..., 1937, p.37-38) faz referência ao Grupo Escolar Rural de Carapiranga como “[...] casa de ensino que entendeu os novos tempos e cujo diretor e seu corpo docente compreenderam claramente as necessidades reais da vida brasileira.” Destaca também a importância dos Grupos Escolares Rurais:

O campo é e será o âmbito de trabalho da imensa maioria dos homens de nossa terra. Prepara-los para esses misteres debaixo de orientação científica, combatendo o empirismo e a rotina que roubam aos lavradores o melhor de seu esforço, representa não só uma garantia de vida melhor para essa formidável massa de obreiros, mas também enriquecer a nacionalidade, pela maior cultura de seus filhos. (O Grupo Escolar..., 1937, p.37-38)

Nessa mesma Revista, na Figura 4, é mostrado um grupo de alunos do Grupo Escolar Rural, com a seguinte legenda: “Rumo ao campo!”, como uma forma de incentivo à fixação, bem como à migração de populações para essas áreas.

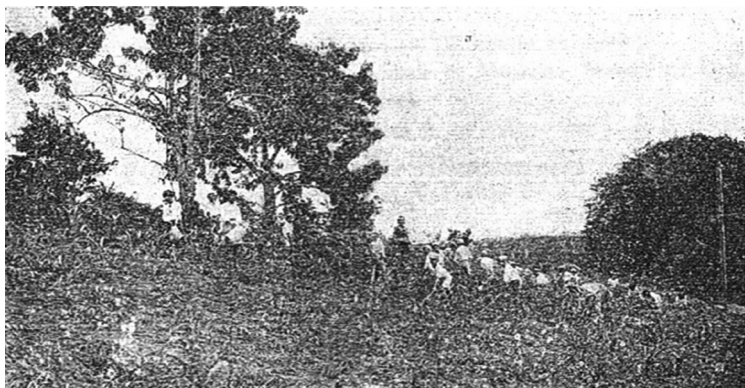


Figura 4 – Grupo de alunos do Grupo Escolar Rural de Carapiranga trabalhando.
Fonte: (O Grupo Escolar..., 1937, p.38).

Ainda sobre o lema “Rumo ao campo!”, na Figura 5, pode ser visto um garoto com uma enxada sobre o ombro, olhando resolutamente para o horizonte, como se olhasse para o futuro, com a seguinte legenda: “... este aluno rurícola do Grupo Escolar ‘Lopes de Oliveira Júnior’, de Batatais é o balisa da grande força em que vai repousar a economia paulista de amanhã.” (São Paulo, 1951, p.13).

Com base em argumentos de Teixeira (2012) e Tolentino (2001), vários fatores, entre eles o ângulo, podem ser utilizados para legitimar, autorizar ou desautorizar um discurso ou uma personagem. No caso desta imagem, a foto é feita de baixo para cima, o que coloca o retratado numa posição de superioridade, de valorização, de imponência, em suma, como algo importante e prestigiado socialmente. A enxada, uma ferramenta, à época, característica do trabalho rural e agrícola, ganha evidência. Dessa forma, quando conveniente ou necessário, a atividade agrícola passou a ser mostrada como uma profissão. Há, na *Revista do Professor*, outras imagens em situações análogas a essa, tentando passar uma imagem positiva do mundo rural ou das atividades agrícolas.

Outros três Grupos Escolares Rurais tomados como exemplo são o Grupo Escolar Rural dr. Kok, o Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho e o Grupo Escolar Rural Pedro de Moraes Cavalcanti

(Ferraz, 1962), localizados em Piracicaba. Esse município, segundo Sud Mennucci (1931, p.12), “[...] viera a adquirir, entre os seus varios cognomes, mais um, o que lhe aplicára Vieira de Mello, isto é, o de ser a Meca do ruralismo brasileiro.”

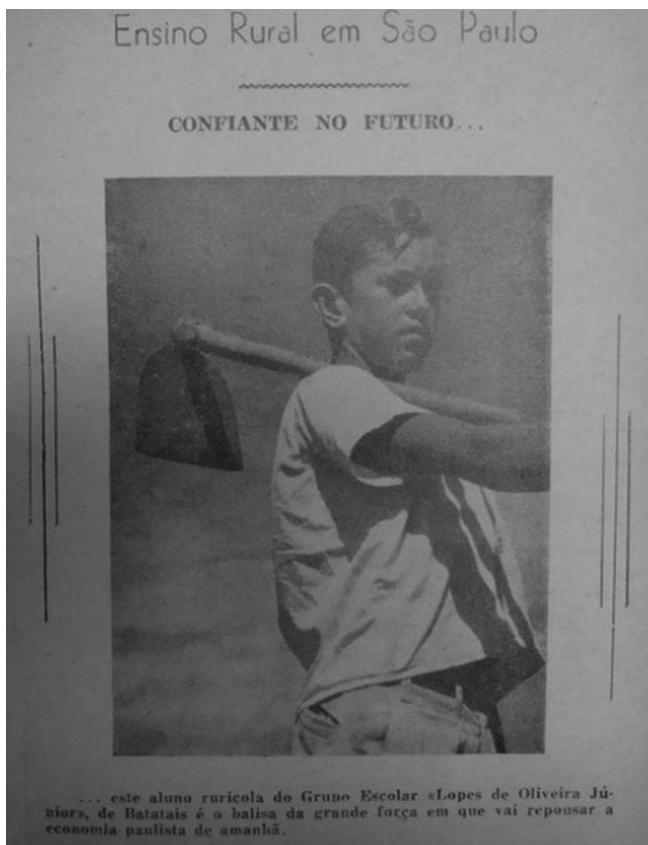


Figura 5 – Estudante rurícola de Grupo Escolar.

Fonte: Boletim da Secretaria da Educação do estado de São Paulo de 1951 (São Paulo, 1951).

O Grupo Escolar Rural dr. Kok foi convertido em rural em 1945. No início de 1946 foram iniciadas as atividades ruralísticas, “[...] atacando-se, antes de mais nada, o problema da alimentação coletiva. Porque, no Brasil, o povo se alimenta mal, ou por falta de

orientação, ou por falta de recursos. Afirma isso a totalidade de nossos higienistas e dos nossos sociólogos.” (Ferraz, 1962, p.8).

Segundo Ferraz (1962, p.8) “Como o ruralismo abrange os setores econômicos, higiênicos, culturais, estéticos, esportivos, recreativos e morais, tendo em mira o bem-estar da população campestre, o plano [do Grupo Escolar Rural dr. Kok] se enquadraria perfeitamente dentro de suas finalidades.”

Em relação às atividades agrícolas:

O grupo iniciaria seus trabalhos confeccionando uma horta, empregando nisso as atividades dos educandos. Assim, elevar-se-iam as qualidades nutritivas da ‘sopa escolar’ e fornecer-se-iam verduras e legumes, a preços mínimos, aos moradores da propriedade agrícola. Mais tarde, o estabelecimento cuidaria de fruticultura, apicultura, criação de porcos etc... (Ferraz, 1962, p.8)

Esse Grupo parece atender o Art. 410 (São Paulo, 1947) da Consolidação das Leis de Ensino, que previa os critérios para conversão de Grupos Escolares Rurais, pois, como assevera Ferraz (1962, p.8), “[...] os cinco hectares de terras se achavam todos cultivados, com horta, quadras de culturas diversas e pomar, tudo obedecendo ao plano de irrigação por canaletas de alvenaria e curva de nível [...]”, outro exemplo de implementação de técnicas modernas, para aquele contexto, e racionais de produção.

Outra preocupação desse Grupo foi com a solução “[...] dos problemas atinentes ao vestuário e à cultura artística das crianças, oferecendo-lhes roupas e calçados, fornecendo-lhes um rádio e uma vitrola para as audições do Grupo. Tudo isso com o fito de contribuir, da melhor forma possível, para promover o bem-estar das crianças.” (Ferraz, 1962, p.8). Pode-se inferir que o rádio também seria uma importante ferramenta educativa, dado seu potencial de captação de ondas e sua mobilidade. Com isso, o Estado poderia, por mais de uma via, levar seus informes às populações das áreas rurais.

O Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho tem uma história importante na ruralização do ensino, pois, segundo a *Revista do Professor*, em 3 de agosto de 1956, foi inaugurada a primeira Escola Normal Rural do estado de São Paulo, anexa a esse Grupo (Escola Normal..., 1956, p.7). Porém, nas fontes analisadas, não foram localizadas referências detalhando o funcionamento desse Grupo.

Na Figura 6, pode ser visto o Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho, onde a Escola Normal Rural teria sido instalada. Acerca dessa escola não foram encontradas mais informações.



Figura 6 – Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho.

Fonte: *Revista do Professor* (Escola Normal..., 1956, p.7).

A edição de número 30 da *Revista do Professor*, como pode ser verificado na Figura 7, apresenta em sua capa a reprodução de uma tela mostrando uma “[...] paisagem rural, com a capela do bairro ao fundo, o trenzinho do transporte de cana ao lado, correndo em trilhos de bitola estreita, ipês côr-de-rosa em exuberante cobertura de flores, um campo verde, algumas casas, um horizonte violeta.” (A Capa..., 1956, p.[24?]). A descrição continua, destacando que “No primeiro plano, um trabalhador da terra, enxada ao ombro, de volta de sua jornada na lavoura.”. E no outro lado está “[...] uma cêrca meio escondida, limitando o pátio do G.E. prof. Corte Brilho,

em Piracicaba, onde foi instalada a primeira Escola Normal Rural do estado de São Paulo. Como se vê, o novo estabelecimento tem a emoldurá-lo uma paisagem verdadeiramente linda.” (A Capa..., 1956, p.[24?])

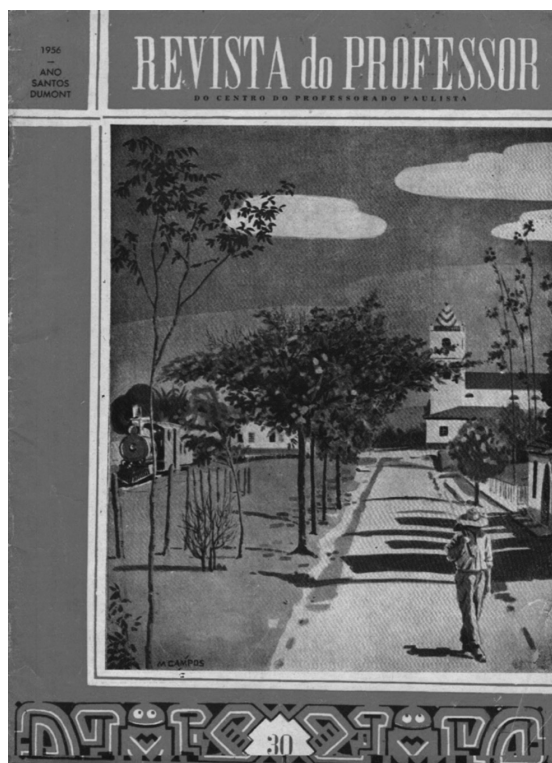


Figura 7 – Capa da *Revista do Professor*, n.30.

Fonte: *Revista do Professor* (Capa..., 1956).

Ferraz (1962, p.8) registra que o Grupo Escolar Rural prof. Côrte Brilho “[...] despertava nos petizes o interesse pela policultura.” Houve nesse Grupo plantações de “[...] mandioca, milho, batata doce, arroz, trigo, cana de açúcar, etc.”, bem como de árvores frutíferas.

Já no Grupo Escolar Rural Pedro de Morais Cavalcanti, também localizado em Piracicaba, era enfatizada a policultura. Ferraz (1962, p.8), em uma de suas visitas como inspetor de ensino, informa ter visto nesse Grupo “[...] sacos de polvilho doce e azêdo, vinhos de laranja de diferentes tipos, rapadura, tudo extraído dos produtos das próprias terras. Os alunos tomam parte ativa em tudo.”

Destaca ainda que “A campanha de conservação do solo e contra a erosão tem tido as melhores repercussões no estabelecimento. Além de aulas em classe, faz-se o enleiramento da palhaça, para evitar a erosão.” e a distribuição, pela professora encarregada pela Cooperativa Escolar,⁷ dos lucros aos alunos cooperados, e que nesse Grupo “O ensino [...] é ativo e interessante e adapta-se perfeitamente ao meio.” (Ferraz, 1962, p.8).

O Grupo Escolar Rural de Itaiquara, localizado em fazenda homônima, no município de Tapiratiba, vinculado à Delegacia Regional de Ensino de Casa Branca, funcionava em um prédio cedido pelo coronel João Batista de Lima Figueiredo (Relatório..., Casa Branca, 1939; 1943).

O Grupo funcionava em prédio novo, em conformidade com as orientações sanitárias. Possuía quatro salas em bom estado, gabinete particular para o diretor, portaria, sala de espera, galpão para instalações sanitárias, pequenos cômodos para armazenamento de materiais agrários e também para o funcionamento da cooperativa e da cozinha. Possuía, ainda, campo para esporte, extensa área para cultivo, vespário e aviário (Relatório..., Casa Branca, 1939; 1943). Ambos os Relatórios não mencionam aspectos pedagógicos propriamente ditos.

O Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont estava instalado em prédio próprio, cedido pela Companhia Agrícola Fazenda Dumont, localizado no município de Ribeirão Preto, vinculado à Delegacia Regional de Ensino situada nessa cidade.

Esse Grupo atendia um total de 142 crianças, filhas de colonos, administradores e empregados de escritório (Grupo..., 1936a). Os

7 Sobre as Cooperativas Escolares, ver Silva (1957).

alunos recebiam assistência médica e merenda escolar (Relatório..., Ribeirão Preto, 1937).

O gerente dessa fazenda facilitava a vida do professor, proporcionando-lhe casa para moradia. O diretor desse Grupo tinha experiência de 14 anos de exercício no magistério primário rural (Grupo..., 1936a).

“Além do ensino commum do programma primario, [...] ha[via], no estabelecimento, uma satisfactoria organização de actividades agricolas.” (Grupo..., 1936a, p.111). Constam também entre as atividades “Sementes em germinação e amostra dos productos vegetaes são colecionadas para o estudo pratico de rudimentos de botanica.” (Grupo..., 1936a, p.111).

Ainda em relação às atividades agrícolas, esse Grupo dispunha de terreno para diferentes tipos de criação e cultivo e estava preparado para o cultivo de batatas, dispondo de paiol para colheita atual e para a futura roça de milho. Havia horta bem cultivada, plantação de abacaxi, amendoim e mandioca. Além disso, praticava-se apicultura, avicultura – com destaque para as “galinhas de raça” – e porcos (Grupo..., 1936a).

O Grupo Escolar Rural do Núcleo Colonial Barão de Antonina, situado no município de Itaporanga, subordinado à Delegacia Regional de Ensino de Itapetininga, possuía uma área de 16 alqueires e era relativamente bem instalado.

Segundo Licínio Carpinelli, Delegado Regional de Ensino, esse Grupo atendia 320 famílias, 80% delas “estrangeiras”, de 17 nacionalidades, “[...] dando instrução primaria e especializada [...]” (Relatório..., Itapetininga, 1945, p 23). Entre as atividades realizadas nesse Grupo estavam “[...] hortas, jardins, campos de experiencia, aviarios, criação de bichos da seda etc. [...]” (Relatório..., Itapetininga, 1945, p.13).

Licínio Carpinelli destaca que esse era um Grupo modelar, devendo, portanto, servir de exemplo para “[...] outros estabelecimentos e principalmente às escolas isoladas, onde o terreno é mais facil.” (Relatório..., Itapetininga, 1945, p 13).

Menciona-se ainda a influência do ruralismo: “Em todas as nossas visitas, palestras e reuniões pedagógicas, o ruralismo tem ocupado de um modo todo especial a atenção das autoridades escolares da região [...]” (Relatório..., Itapetininga, 1945, p 13).

Todo o ideal no ensino primario ha de visar forçosamente a vida do campo, através dos seus multiplos aspetos, se enquadrando na paisagem rural. Crear uma consciência ruralista tem sido o nosso maior empenho na região e, por ocasião da ultima visita de inspeção feita em companhia de 2 inspetores a Itaporanga e ao Núcleo Colonial ‘Barão de Antonina’, aí pudemos desenvolver o nosso trabalho em beneficio da grande cruzada, de que se faz como sempre se fez paladino o ilustre Diretor Geral do Departamento de Educação, prof.Sud Mennucci, cuja inteligência e cujo patriotismo se voltam para os problemas da terra. (Relatório..., Itapetininga, 1945, p 11)

O Grupo Escolar Rural de Batataes, localizado no município de Batataes, pertencente à Delegacia Regional de Ensino de Ribeirão Preto, foi criado em dezembro de 1935, porém, inaugurado em fevereiro de 1936 (Grupo..., 1936b).

Disponha de prédio próprio, cedido pela Prefeitura daquela cidade (Grupo..., 1936b). Segundo Francisco Alves Mourão, Delegado Regional de Ensino, o prédio estava em bom estado, todavia, as salas estavam lotadas, faltando espaço para outras atividades, como, por exemplo, a biblioteca (Relatório..., Ribeirão Preto, 1937).

O terreno, convenientemente trabalhado, totalizava dois alqueires. O Grupo não possuía material adequado para esse tipo de escola (Grupo..., 1936b). Os alunos dispunham de assistência médica (Relatório..., Ribeirão Preto, 1937). Destaca-se que a área do terreno estava em desacordo com a legislação, que previa uma área mínima de cinco alqueires (São Paulo, 1947).

Durante uma parte do dia “[...] os alumnos têm as aulas de ensino commum (technicas fundamentaes, geographia, historia, educação cívica [...])” (Grupo..., 1936b, p.176-177). Em outra parte do dia “[...] têm aulas praticas especializadas de educação sanitaria,

noções científicas, trabalhos manuaes individuais, trabalhos agrícolas coletivos etc.” (Grupo..., 1936b, p.177).

O quadro docente era composto por quatro professores, dois deles especializados em atividades agrícolas (Grupo..., 1936b).

O Grupo Escolar Rural de Itajú era considerado, pelo Delegado Regional de Ensino de São Carlos, uns dos grupos mais destacados daquela Delegacia. O Delegado também fornece alguns dados sobre conversão desse Grupo em rural, bem como alguns aspectos administrativos:

A região não adquiriu nenhuma escola tipicamente rural. Transformou-se nesse tipo, apenas, um grupo escolar: de Itajú, no município de Bariri, dirigido pelo prof. Arlindo Giampá. É elemento especializado em questões ruralísticas e, por isso, assaz aproveitável. É dotado de um acervo inestimável de possibilidades técnicas para as novas funções que lhe irão ser confiadas. (Relatório..., São Carlos, 1945, p.14)

Consoante com a condição estabelecida pela legislação “A maior das iniciativas pela Associação de Pais e Mestres foi a doação ao Govêrno do Estádio de São Paulo de 5 alqueires de terra, no valôr aproximado de CR\$ 20.000,00. Com o funcionamento do G. E. Rural será Fundada a Cooperativa Escolar.” (Relatório..., São Carlos, 1945, p.55).

Segundo o Delegado Regional de Ensino no Grupo havia:

[...] Caixa escolar, associação de pais e mestres, assistência dentária, biblioteca infantil, biblioteca pedagógica, horta, plantío do trigo, sericicultura, merenda escolar, campanhas do calçado, da caneca, do guardanapo, da escôva de dentes, orfeão, assistência médica, teatro infantil, almoxarifado escolar, clube esportivo, correspondência escolar. (Relatório..., São Carlos, 1945, p.18)

Entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes estavam ações relacionadas ao reflorestamento, com a distribuição de se-

mentes e plantio de árvores frutíferas. Essas atividades eram fundamentais para o combate à erosão, uma preocupação recorrente à época. Havia ainda as Campanhas, como por exemplo, de combate às pragas, bem como campanhas sanitárias, visando combater as principais moléstias que atingiam as populações do campo.

Outra atividade desenvolvida era o jornal infantil *A Gazetinha de Itajú* “[...] com o fim de isentivar aos pequenos escolares o cultivo das belas letras.” (Relatório..., São Carlos, 1945, p.53). Havia ainda o projeto de correspondência escolar. “A correspondência escolar foi mantida pelos alunos, com seus colegas de outros estados e o assunto geralmente foi de solicitação de materiais dos Estados Brasileiros, para o Museu Escolar.” (Relatório..., São Carlos, 1945, p.55).

O Grupo Escolar Rural de Coruputuba, posteriormente denominado Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme, era instalado na Fazenda Coruputuba, localizada no município de Pindamonhangaba – SP, vinculado à Delegacia Regional de Ensino de Taubaté – SP.

Segundo Ferraz (1958, p.5), esse Grupo situava-se “[...] numa fazenda onde há todo o conforto e bem-estar pregado por Sud Mennucci.” Na Figura 8 pode ser visto o prédio desse Grupo.

Na Fazenda Coruputuba existia uma fábrica de papel, na qual trabalhavam 800 funcionários, e uma estação da estrada de ferro. Além do Grupo, havia, nessa fazenda, cinema, padaria, dois armazéns de secos e molhados, louças, ferragens e fazendas, dois barbeiros, sapateiro, bar, sorveteria, farmácia, médico, ambulatório, campo de basquetebol, dois clubes de futebol e clube recreativo (Coruputuba, [s.d]a).

Ainda sobre essa fazenda, Ferraz (1958, p.6) ressaltava “[...] que não é possível, sem dispensar enorme capital, levar todo o conforto para o campo. Mas precisamos começar a levá-lo a pouco e pouco.”

Não foram localizados, nas fontes analisadas, dados sobre os aspectos administrativos, arquitetônicos e pedagógicos desse Grupo, porém, optou-se por apresentá-lo, pois, as duas únicas fotografias

do ambiente de sala de aula de Grupos Escolares Rurais localizadas são as Imagens 9 e 10, que retratam o 4º ano A desse Grupo.

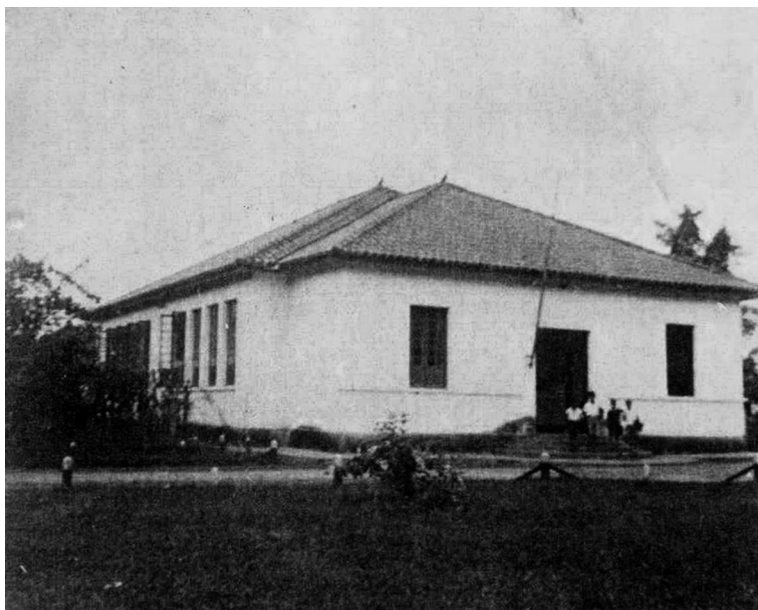


Figura 8 – Prédio do Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme.

Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba – SP (Coruputuba, [s.d.], p.87).

Após o Exame Geral de Qualificação, foi localizado o livro intitulado *Aconteceu na Escola*, de autoria de Paulo Tarcizio da Silva Marcondes (2012), apresentado nesta pesquisa como Paulo Tarcizio, que relata seu tempo de aluno no Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme, entre 1955 e 1958.

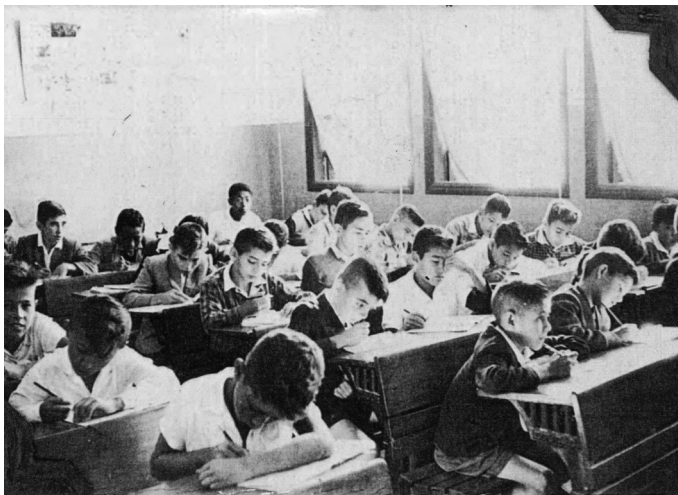


Figura 9 – Sala de aula do 4o Ano do Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme em 1958.

Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba – SP (Coruputuba, [s.d.]b, p.24).



Figura 10 – Sala de aula do Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme em 1958.

Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba – SP (Coruputuba, [s.d.]a, p.99).

Julgou-se importante a incorporação desse livro à pesquisa por dois motivos principais. Primeiro, por não ser uma fonte oficial, como as demais, e também por se tratar de uma análise desse Grupo a partir da perspectiva de um ex-aluno, quando todas as demais fontes expressam o ponto de vista principalmente de professores. O segundo motivo é que os relatos apresentados pelo autor, diferentemente das demais fontes, permite saber detalhes do cotidiano da escola, principalmente da parte pedagógica, como por exemplo, organização da escola, conteúdos, avaliação, dentre outros.

Paulo Tarcizio, ao relatar seu ingresso no primeiro ano desse Grupo, em 1955, permite conhecer alguns detalhes da organização da escola, como por exemplo, os turnos.

Com seis anos e meio entrei para o curso primário no Grupo Escolar Rural Antônio Bicudo Leme, em Coruputuba. A gente estudava só três horas por dia, a escola funcionava sem interrupção das oito às dezessete horas. Eram três os períodos, a saber: 1º das oito às onze; 2º das onze às duas; e 3º das duas às cinco. (Marcondes, 2012, p.25-6)

Descrevendo alguns fatos marcantes de quando estudou nesse Grupo, Paulo Tarcizio comenta sobre o caráter linha dura de uma professora, relevando: “Mas foi essa professora que me ensinou a ler e escrever, usando as lições de uma cartilha que nos informava que a pata nada e a vaca é malhada, além de comentar como o bolo é fofo.” (Marcondes, 2012, p.28). Isso indica que a leitura e a escrita tinham espaço nesse Grupo.

Dos comentários de Paulo Tarcizio acerca das avaliações realizadas, podem-se inferir os conteúdos estudados: Linguagem Escrita, Aritmética, Conhecimentos Gerais e Exame Oral de Leitura. Além disso, faz menção a aulas práticas de horticultura e fruticultura e como era dividida a colheita:

Havia os dias de colheita, quando as verduras estavam prontas para o consumo. Todos levavam para casa sacos de alface, chicória,

couve, rabanete... Nos dias de transplante, quem estava fazendo horta em casa ganhava mudinhas prontas para os canteiros definitivos. (Marcondes, 2012, p.34)

Na Figura 11, é apresentado o professor Antônio Calixto Rodrigues, juntamente com alguns alunos, expondo algumas verduras, que possivelmente eram resultado de colheita feita no Grupo. Paulo Tarcizio relata ter sido aluno desse professor no quarto ano.



Figura 11 – Prof. Antônio Calixto Rodrigues do Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme.

Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba-SP (Coruputuba, [s.d.].b, p.109).

Paulo Tarcizio aponta que, no final do quarto ano, período próximo da realização da exposição e da formatura, foram realizados outros trabalhos manuais, além das atividades agrícolas, como a confecção de “[...] bolsas e cintos de barbante, trabalhos com madeira decorativos, ou utilitários, como porta-toalhas, cabides, tudo lixado, pintado, envernizado. As meninas bordavam panos

de prato, panos para cobrir o fogão, costuravam, faziam bainhas, tricotavam.” (Marcondes, 2012, p.35-36).

Outro aspecto que chama a atenção é a letra do *Hino da Escola Rural*, que enaltecia a importância das escolas rurais para o desenvolvimento do Brasil:

Nesta escola modesta da roça / Rodeada de pés de café / O Brasil se levanta e remoça / Numa alvorada de fé / Batida de sol ardente / És do saber o fanal / Que nos guia para frente / Bendita Escola Rural! / Através da lavoura florida / Que a riqueza da Pátria produz / Nossos pais vão lutar pela vida / E nós vimos em busca de luz! Batida de sol etc.. (Marcondes, 2012, p.33)

O autor ressalta que esse Grupo não era rural apenas no nome, mas desenvolvia atividades ruralistas.

No quarto prosseguiam as aulas de Ruralismo que tinham começado no terceiro ano. O nosso Grupo Escolar tinha no nome a palavra Rural, mas não era só por causa de estar na roça. Era porque ali havia ensino agrícola mesmo. Aprendíamos a cultivar verduras e legumes trabalhando na horta da escola e depois fazíamos hortas em casa e o professor visitava os quintais de alguns alunos, para verificar como estava indo a produção doméstica... (Marcondes, 2012, p.33-34)

Pelo relato de Paulo Tarcizio, verifica-se, em certa medida, a consonância do programa de ensino desse Grupo com a concepção ruralista de ensino.

O Grupo Escolar do Butantan,⁸ com o Decreto 6.047 de 1933, foi convertido⁹ em Grupo Escolar Rural. Porém, oficialmente, só passou a funcionar como Grupo Escolar Rural em 1935, à época

8 Conforme a grafia de cada momento, Butantan ou Butantã.

9 Esse é mais um indicativo da pertinência e da contribuição do uso do ciclo de políticas públicas para a análise das fases dessas experiências.

vinculado à Delegacia Regional de Ensino da Capital (São Paulo, 1936a). Após essa conversão, foi inicialmente denominado Grupo Escolar Rural do Butantã e, em 1947, passou a ser denominado Grupo Escolar Rural Alberto Torres.

Nesse Grupo, em 1933, foi criado o Clube Agrícola Escolar.¹⁰ À época, como já mencionado, ainda não tinha sido convertido em Grupo Escolar Rural e era dirigido pela profa. Noemia Cruz.¹¹ No entanto, as atividades realizadas entre os anos de 1933 e 1934 são bastante representativas para se tentar compreender o papel dos Clubes Agrícolas Escolares, nesse momento. Na Figura 12, Noemia Cruz, diretora e fundadora do Clube Agrícola Escolar, juntamente com alguns alunos expõe hortaliças colhidas no Clube.

Entre as atividades desenvolvidas pelo Clube Agrícola Escolar consta a realização de uma feira que, conforme “Relatório dos Alunos” – publicado na *Revista do Professor* de 1934/1935 – do Grupo Escolar do Butantã, ocorreu em 1934. Foram várias as atividades realizadas pelos estudantes para preparação dessa feira, conforme excerto a seguir:

Em Abril fizemos a festa das arvores.

[...]

Para preparar, para essa festa, fizemos a ‘semana do inseto nocivo’.

Foi uma boa semana.

Colhemos muito insetos nocivos, suas lagartas, casulos e ninfas.

Pesavam mais de um quilo, os insetos que destruímos.

Cada menino devia colher o maior numero de insetos que pudesse.

Nesse concurso ganhou o premio o Amadeu Caruso, que colheu 296 insetos. (Relatório dos alunos..., 1934/1935, p.14)

10 Os Clubes Agrícolas Escolares, assim como a Campanha de combate a verminose, a Campanha das hortas domiciliares, a Campanha de conservação do solo, a Cruzada de Milho, foram projetos de colaboração entre as Secretarias da Agricultura e da Saúde e dos Ministérios da Educação e da Agricultura (São Paulo, 1951).

11 Professora extremamente conceituada em questões agrícolas (Relatório dos alunos..., 1934/1935).



Figura 12 – Noemia Cruz e alguns alunos do Clube Agrícola Escolar.

Fonte: (Cruz, 1936, p.100).

Ainda sobre a Semana do Inseto Nocivo, Noemia Cruz (1936) relata que os insetos mais interessantes foram guardados para compor o Museu Escolar. Na Figura 13, alguns alunos expõem alguns dos insetos guardados.

Entre as atividades agrícolas desenvolvidas nesse Grupo, no ano de 1934, estava a plantação de legumes e hortaliças. Nesse Relatório (1934/1935, p.14) os estudantes dizem: “[...] já temos colhido: Alfaces e rabanetes (2 colheitas) que comemos com pão no recreio, almeirão, nabos, couves e chicoreas.”



Figura 13 – Grupo de alunos expõe alguns insetos coletados na Semana do Inseto Nocivo.

Fonte: (Cruz, 1936, p.100).

Chamam a atenção nesse documento¹² alguns registros feitos pelos estudantes quanto aos ensinamentos da profa. Noemia:

Nós gostamos muito das coisas que ela nos ensina e temos vontade de ficar bem instruídos em Agricultura e criação.

E os socios do clube pensam como diz a nossa carteira de socio:

‘Na terra está toda a riqueza dos homens e das nações’.

‘A terra retribue, na proporção de 100 por 1, a dedicação que lhe dispensamos.’

‘Cultivando a terra trabalhamos pela grandeza do Brasil e pelo bem do povo brasileiro’.

12 Cabe destacar que este relatório foi publicado na íntegra na *Revista do Professor*, e foi lido pela profa. Noemia perante autoridades do estado da Bahia, entre elas o interventor cap. Juracy Magalhães, no Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Regional.

'A Agricultura é uma profissão que enobrece os homens'.

D. Noemia sempre nos diz que nós é que vamos fazer do Brasil uma grande pátria. Ela nos aconselha, todo o dia, a sermos esforçados, estudiosos e honestos, para podermos construir uma pátria que seja a melhor do mundo. (Relatório dos alunos..., 1934/1935, p.16)

Na exposição organizada pela profa. Noemia, retratada na Figura 14, pode-se verificar a ênfase no nacionalismo e no agrarismo, ou seja, a defesa de que estaria no campo a solução para o crescimento econômico do país. Na imagem, consta a seguinte frase: "Viver no campo é amar o trabalho. É amar a pátria, é amar os homens, é amar a vida! Viver no campo é amar a Deus! Eu quero viver assim!"¹³

Ainda sobre essa escola, segundo Ferraz (1959, p.16), o então Grupo Escolar Rural Alberto Torres, passou a funcionar, desde dezembro de 1952, em um "[...] magnífico edifício, de modernas linhas arquitetônicas e de confortáveis instalações."

Sobre as questões arquitetônicas, Ferraz (1959, p.16) ressalta que:

O pavilhão principal do prédio toma uma área de 2.750 metros quadrados, encerrando sete salas de aula para o ensino primário, além de salas para o ensino pré-primário, recreio privativo para os menores, solário, dependências administrativas, gabinete dentário, gabinete da nutricionista e de assistência social, sala dos professores, salão de conferências e reuniões, refeitório, cozinha e garagem. [...] O Grupo ainda dispõe de cooperativa, de orfeão, biblioteca infantil e cinema escolar.

Como previsto no programa de ensino dos Grupos Escolares Rurais, o sanitarismo era uma das principais atividades presentes "Com referência à assistência sanitária, organizam-se pelotões de saúde, por classe. Um aluno [foi] encarregado do movimento da farmácia. As crianças cotizam-se e oferecem o necessário para a

13 De autoria de Thales de Andrade, segundo Sud Mennucci (1946).

manutenção da farmácia.” (Ferraz, 1959, p.16), inclusive porque a escola deveria responder a problemas do meio em que estava localizada, portanto, preparar para a vida rural.

A escola deve refletir o ambiente em que esta localizada. Ela deve oferecer as soluções para os problemas da vida dos alunos, seja no domínio material, seja no intelectual, seja no moral. O ambiente e de vida rural. O ensino visa as soluções dos problemas da vida rural. Logo não há divórcio entre o ensino e a vida dos alunos. (Ferraz, 1959, p.16)



Figura 14 – Exposição organizada pela profa. Noemia.

Fonte: *Revista do Professor* (Relatorio Dos Alunos..., 1934/1935, p.16).

Segundo Ferraz (1959, p.16), nesse Grupo, assim como em outros, há limpeza, disciplina e trabalho, porém, nesse, há alguns aspectos que o diferenciam de outros, como, por exemplo, “[...] alunos sadios, bem postos, bem alimentados, aplicados ao estudo e

as atividades ruralistas e, em suma, de alto e simpático espírito de sociabilidade.” Essas características explicariam as preocupações com a alimentação, com a higiene, entre outras, presentes no programa do ensino primário rural.

Em relação às atividades agrícolas existiam atividades destinadas à jardinagem, piscicultura, apicultura, avicultura, agricultura em geral, cunicultura, sericultura, além de quadra de bola ao cesto, carpintaria e outras atividades (Cruz, 1936; Ferraz, 1959).

Segundo Ferraz (1959, p.16) “[...] cada classe se [dividia] em equipes para o trabalho, desenvolvendo o programa oficial. Cada equipe possui um líder, que é o fiscal-agrícola do bairro em que reside.”, o que é destacado também por Noemia Cruz (1936). Essa, talvez, fosse uma das formas de se reforçar a interação entre a comunidade e a escola, o que poderia contribuir para que os objetivos do ensino primário rural fossem alcançados, em especial no que se refere à higiene e à alimentação.

De forma geral, os dados apresentados sobre o Grupo Escolar Rural Alberto Torres são bastante elogiosos,¹⁴ pois a maior parte dos artigos analisados foi publicada na *Revista do Professor*, que parece fazer apologia ou, como aponta Sud Mennucci (1946), divulgação do ruralismo pedagógico.

Os pressupostos mais elementares da educação ruralista foram apresentados no capítulo 2. Neste capítulo são apresentados aspectos mais relacionados às práticas realizadas nas experiências estudadas, em especial, do Grupo Escolar Rural Alberto Torres, considerado modelar,¹⁵ em termos de aproximação à proposta ruralista, que teve profa. Noemia também como diretora, uma pessoa importante na difusão do ruralismo pedagógico no Brasil e que era considerada por Sud Mennucci (1946) um ícone da educação rural.

14 Ressalta-se, em caráter reiterativo, que essa revista era publicada pelo CPP que, à época, era dirigido por Sud Mennucci, um dos – se não o – principais ideólogos dos ruralistas do ensino.

15 Mesmo assim, esse Grupo sofria com a falta de equipamentos elementares para o desenvolvimento de atividades agrícolas na própria escola (Cruz, 1936).

Como apontado, havia, à época, um intenso debate entre ruralistas e defensores de uma escola comum. Em última análise, aqueles argumentavam que estes priorizavam um ensino livresco, descontextualizado e inútil para a vida prática e as necessidades das populações do campo. Noemia Cruz (1936, p.82) sustenta que “Não basta decorar lições, histórias e teorias, deixando a criança presumida, arida e indefesa. Não!”. Já o segundo grupo, sustentava que o ensino ruralista era segregador e que preferia o ensino dos conteúdos mais teóricos e que julgava serem comuns e indispensáveis a todas as pessoas, por isso a defesa de um ensino comum.

Entretanto, ao que consta, tanto Carneiro Leão (1958), quanto Sud Mennucci (1946) faziam a defesa de uma educação mais completa a todos. Para Carneiro Leão (1958, p.120)

[...] a ascensão das massas torna necessário oferecer oportunidade de educação igual para todos; será então um contrasenso fechar a inteligência em uma forma de saber brilhante e indispensável, mas circunscrito a aspectos unilaterais quanto às necessidades e aos interesses do indivíduo e às solicitações da sociedade.

Para Sud Mennucci (1946, p.50)

[...] o Brasil precisa, urgentissimamente, é que reabilitar a sua roça. Mas só o fará hoje em dia, se souber dar-lhe conforto idêntico ao que concebe à cidades, se adotar uma política diversa, tenaz e imutável, incorporar, de uma vez por todas, a zona rural à nação, dando-lhe o mesmo grau de cultura que almeja para os meios urbanos.

Segundo Noemia Cruz (1936) os ruralistas não desprezavam os conteúdos não específicos da educação rural. Há indicativos de que mesmo que destacassem as atividades mais práticas, relacionadas ao trabalho agrícola, a leitura, a escrita e os conhecimentos científicos tinham espaço no ensino. Por exemplo:

Os estudos de melhoramento do solo foram também feitos no ponto de vista – físico e químico, sua porosidade e impermeabilidade; no que se referia à irrigação e drenagem, às lavras, às adubação orgânica e química, na medida em que os trabalhos iam se desenvolvendo. (Cruz, 1936, p.84)

Essa autora ressalta ainda que os estudos são indispensáveis até mesmo para que os trabalhos práticos sejam realizados com sucesso: “[...] todas as cousas que resolvermos fazer devem ser estudadas primeiro, e bem compreendidas, para que o tempo e o esforço dispendidos não sejam inúteis, dando em resultado prejuízos e decepções.” (Cruz, 1936, p.156-157). Com isso, o alunado “Terá vontade de estudar, pois todas as atividades rurais, desenvolvidas no clube, terão necessidade das matérias estudadas na escola.” (Cruz, 1936, p.185).

Todavia, há controvérsias em torno dessa questão. Além das críticas realizadas pelos defensores de uma escola comum, Francisco Faria Netto, Delegado Regional de Ensino de Piracicaba em 1933, aponta que a escola primária rural deveria ensinar “[...] rudimentos da leitura, linguagem e cálculo às crianças.” (Relatório..., Piracicaba, 1933, p.178), o que sugere que esses conhecimentos não eram prioridade da escola.

Era comum o desenvolvimento de campanhas no Grupo Escolar Rural Alberto Torres. Mais especificamente em relação à Campanha do Inseto Nocivo, conforme Noemia Cruz (1936, p.101), deu “[...] motivo a ótimas lições de linguagem, aritmética, desenho e rudimentos científicos.” Considerando-se esse e outros exemplos, pode-se inferir que a leitura, a escrita, o cálculo e os conhecimentos científicos eram meios e não a finalidade da escola.

Há que se considerar que, sendo um programa oficial, em tese, deveria ser cumprido. Além disso, a leitura, a escrita e a aritmética, assim como outros conteúdos escolares, eram requisitos para o ensino da parte específica do programa que tratava das atividades práticas rurais propriamente ditas, mesmo porque um dos principais objetivos dos ruralistas era o manejo científico-racional da terra,

visando a produção com técnicas, métodos e insumos modernos, rompendo com o senso comum e com as práticas arcaicas e ineficazes que norteavam o trabalho da maioria dos camponeses. Assim, verifica-se que o debate entre concepções de ensino era um tema premente, como apontam Souza e Ávila (2013).

Com base na análise dos textos dos autores mencionados, ao menos em tese, não é coerente afirmar assertivamente que os ruralistas priorizavam as práticas agrícolas em detrimento dos conteúdos comuns dos programas de ensino. Todavia, convém considerar que o conhecimento e a aplicação (ou não) dos pressupostos ruralistas poderiam variar conforme as escolas, diretores ou professores.

Ao invés, o que colocavam em tela era a finalidade desses conhecimentos, pois não eram nem poderiam ser o fim da educação, mas, sim, meios ou ferramentas para instrumentalizar populações para a vida prática, para a produção material, não podendo, assim, ser um ensino desinteressado, ou seja, não fazia sentido uma escola enquanto lugar de ócio, até porque a educação teria que ser adequada às especificidades do momento histórico, do espaço geográfico e das populações (Cruz, 1936; Leão, 1958; Mennucci, 1946). Portanto, a educação não seria uma abstração, mas precisaria responder às necessidades mais urgentes de cada contexto.

Verifica-se, assim, que essas duas concepções pedagógicas tinham, subjacentes a elas, correspondentes projetos de sociedade, ainda que, em última análise, tanto as concepções quanto os projetos estivessem preocupados com a estabilidade social no país.

A escola, inclusive por suas práticas simbólicas, seria o *locus* de formação de mentalidades ou espíritos ruralistas e de preparação ou adequação das populações a esses projetos, que tentavam implementar suas concepções de ensino nas escolas.

Ao analisar textos de alguns dos principais teóricos do ruralismo, como, por exemplo, os elencados nesta pesquisa, esse objetivo fica explícito, em especial quando analisados organicamente os aspectos políticos, econômicos e educativos dos ruralistas do ensino.

Em relação às práticas escolares, com base em Souza (2009), já foi destacada a sua importância para o processo educativo, em

especial para formação de mentalidades. Em relação aos conteúdos, Souza (2009, p.19) argumenta que:

A questão dos conteúdos de ensino, seja ela compreendida nos termos dos programas, currículo ou disciplinas escolares, é uma das mais interessantes, pois, além de estar diretamente relacionada às finalidades educativas, permite penetrar no âmago da escolarização, no sentido precípua da existência da escola como instituição sociocultural e em suas complexas relações com a sociedade.

Dessa forma, verifica-se que a questão dos programas de ensino das escolas estudadas não é simples. Implica seleção total ou parcial de determinados conteúdos e exclusão de outros. Esses critérios estão ligados diretamente com a concepção de educação e a visão de mundo subjacentes a cada projeto político, pois, de alguma forma, refletirão a organização e a estrutura da sociedade.

Assim, tanto a proposta dos ruralistas do ensino, com um projeto de ensino primário rural diferenciado, quanto a proposta dos defensores de uma escola comum, apresentam pontos interessantes, polêmicos e contraditórios.

CONCLUSÃO

Verificou-se que algumas das escolas estudadas, em especial às Granjas Escolares, tiveram experiências análogas no México e, possivelmente, tiveram suas origens nos Estados Unidos da América.

Ainda que tenham sido encontrados poucos apontamentos sobre aspectos empíricos relacionados ao cotidiano pedagógico mais específico de sala de aula, os dados encontrados indicam que a concepção de ensino dessas escolas seria consoante com a proposta do ruralismo pedagógico, mesmo que haja, em certa medida, pontos de aproximação entre os ruralistas e os defensores de uma escola comum.

Não obstante os avanços identificados, por exemplo, em termos de infraestrutura e de formação de professores, os indícios são de que, mesmo essas escolas, embora em condições relativamente melhores que a ampla maioria das escolas primárias rurais, também não estiveram totalmente imunes à precariedade que perpassa a história do ensino primário rural no estado de São Paulo.

Essa precariedade indica uma espécie de permanência na história da educação primária rural, ou seja, uma educação pobre para as populações de áreas rurais, até porque era comum, em todas as décadas estudadas, a preocupação de governantes com o ônus financeiro da educação rural, se comparado ao ônus das demais escolas

primárias. Os dados permitem inferir que, se executadas conforme planejadas, essas experiências seriam mais onerosas que as demais escolas primárias, porém, representariam avanços em termos pedagógicos, principalmente.

As escolas estudadas foram criadas e mantidas no momento em que os grupos no poder optam por um Brasil de vocação agrária. No estado de São Paulo, essas experiências foram mantidas e, em alguma medida, incentivadas pelo Estado, mais na perspectiva legal, já que, como demonstrado, o estado tentou se desvencilhar ao máximo do ônus financeiro pela implementação e pela manutenção dessas escolas. Os dados indicam que, enquanto o agrarismo permaneceu hegemônico, essas experiências foram consideradas interessantes e pertinentes. Todavia elas não foram implementadas e executadas conforme o previsto na legislação.

A extinção dessas escolas parece decorrência do declínio do agrarismo e da ascensão do industrialismo. Com isso, no ensino primário rural, a proposta dos ruralistas do ensino também perdeu a possibilidade de ser tornada hegemônica, passando a prevalecer o ideário de uma escola comum.

Considera-se que as três modalidades de escolas pesquisadas, por mais que representassem um número bastante restrito no conjunto de escolas primárias rurais do estado de São Paulo, ao menos no plano legal representaram avanços para a educação rural desse estado.

Analisando-se o processo, isto é, as quatro décadas de funcionamento dessas instituições, excetuando-se as Escolas Típicas Rurais, sobre as quais não foram localizados indícios de funcionamento, ainda que não tenham sido implementados conforme o previsto na legislação, os Grupos Escolares Rurais e as Granjas Escolares representaram um avanço para o ensino primário rural paulista, seja em relação a questões arquitetônicas, administrativas ou pedagógicas, apesar das dificuldades apontadas.

Portanto, considera-se confirmada a hipótese de que essas experiências foram concebidas visando o atendimento de demandas prementes no momento histórico de sua implementação. Essas

demandas estavam relacionadas à formação de uma identidade nacional, fixação do homem no campo, difusão do sanitarismo e formação para o trabalho, entre outras.

Assim, considera-se que os objetivos foram atingidos, pois foram apresentados dados que podem contribuir para reconstituir parte da história do ensino primário rural. Ainda que as fontes consultadas tenham oferecido alguns indícios, considera-se que esta pesquisa, mesmo com essas limitações, pode contribuir para preencher algumas lacunas na história da educação primária rural no estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR FILHO, S. *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.
- _____. Racismo à brasileira. In: *Revista de História*, Rio de Janeiro, v.1, p.6, 2013. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/racismo-a-brasileira>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- ARENA, D. B. A Voz do Trabalhador (1908-1915) e a educação anarquista no Brasil. In: *Didática*, Marília, v.26/27, p.21-32, 1991.
- _____. Escolas anarco-sindicalistas no Brasil: alguns princípios, métodos e organização curricular. In: *História da Educação*, Pelotas, v.22, p.87-108, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29289/pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- _____. Leituras de anarquistas brasileiros na primeira década do século XX. In: *História da Educação*, Pelotas, v.10, n.19, p.89-103, abr. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29405/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. In: *Em Aberto*, Brasília, n.9, p.1-6, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2160/1428>>. Acesso em: 28 set. 2013.
- ÁVILA, V. P. da S. A escola primária rural no Código de Educação de São Paulo (1933): entre avanços e permanências. In: Congresso Brasileiro

- de História da Educação – Invenção, tradição e escritas da história da educação, v.6, 2011, Vitória. *Anais... Vitória*, 2011a.
- _____. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- _____. 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 – Invenção, tradição e escritas da história da educação, v.6, 2011, Vitória. *Anais... Vitória*, 2011b.
- AZANHA, J. M. P. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.349-361, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BARREIRO, I. M. de F. *Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARROS, R. S. de. O emaranhado político Amaralista e o alastramento da educação rural fluminense (1937-1955). In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil, 9, 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.21.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- BLOCH, M; L. B. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, 1965.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.259-267.
- CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.14, p.121-139, 2000. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf>>. Acesso em 5 out. 2013.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusp, 2003
- _____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. 3 ed. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.225-51.

- CELESTE FILHO, M. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação – décadas de 1930 e 1940. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.12, n.1 (28), p.71-111, jan./abr. 2012.
- CERECEDO, A. C. *Respuestas comunitarias a un proyecto educativo: el caso de una misión cultural en el México de los años treinta*. México: [s. n.], [199-?]. 11 p.
- CORUPUTUBA. *Álbum de fotos 1* – Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico Dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba–SP. [s. d.].a. 147 p. Disponível em: <<http://www.pindamonhangaba.sp.gov.br/downloads/coruputuba/Fotos%20de%20Coruputuba/Fotos%20Coruputuba%201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- _____. *Álbum de fotos 2* – Museu Histórico e Pedagógico Dom Pedro I e Dona Leopoldina e do Arquivo Histórico Dr. Waldomiro Benedito de Abreu de Pindamonhangaba–SP. [s. d.].b. 107 p. Disponível em: <<http://www.pindamonhangaba.sp.gov.br/downloads/coruputuba/Fotos%20de%20Coruputuba/Fotos%20Coruputuba%202.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEMO, P. Educação: coisa pobre para o pobre. In: *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, n.2; v.1; p.165-178, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/periodicos/mfn9366.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese); Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (Nead); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). *Estatísticas do meio rural 2010-2011*. 4 ed. São Paulo: Dieese; Nead; MDA, 2011.
- DIAS, A. *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*. 2012. 338 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ESALQ. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. *Histórico*. Piracicaba, 2013. Disponível em: <<http://www.esalq.usp.br/instituicao/historico.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- ESCRIBÁ, J. G. *La educacion en el sector rural de México: su desarrollo histórico*. México: [s. n.], [199-?], p.71-96.

- FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 2. ed., 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2011.
- FERREIRA, F. de J. BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: *Revista Eletrônica de Educação*, Londrina, n.09, p.1-14, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicpg.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- GIESBRECHT, R. M. *Sud Mennucci*: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo... São Paulo: Imprensa Oficial, [19--]. 165 p.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Primeiros dados do Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=00>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. *História e Memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Borges. 5.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p.525-541.
- _____. *História e Memória*. Lisboa: Edições 70, 2000. Vol. I.
- LEITE, S. C. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.
- LIMA, C. F. de L. *Memória de si, história dos outros*: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. 2004. 399 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000324167&fd=y>>. Acesso em: 24 out. 2013.
- LOPÉZ, J. O. José Vasconcelos y la educación mexicana. In: *Rhela*, México, v.7, p.137-57, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARCONDES, P. T. da S. *Aconteceu na Escola*. Pindamonhangaba: Edição do Autor, 2012. 224 p.
- MARTINS, J. de S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15,

- n.43, p.31- 36, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.
- MESSEMBERG, C. G. *A série Na roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- MONARCHA, C. 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.
- MORAES, A. I. D. *Escolas-modelo: a prática de formação de professores para o ensino da leitura e escrita (1890-1920)*. Marília; São Paulo, 2012. (Digitado)
- _____. *Fontes para o estudo de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo (1933-1970)*. Marília; São Paulo, 2014a. (Digitado)
- _____. *Mapeamento de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo (1933-1968)*. Marília; São Paulo, 2014b. (Digitado)
- MOTA, A. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. In: *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.14, n.32, p.9-22, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/02.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- PEREIRA, M. A. F. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). In: *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v.15, n.35, p.74-99, set./dez. 2011.
- PROST, A. Os fatos e a crítica histórica. In: *Doze Lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.53-73. (Coleção História e Historiografia)
- REIS, L. *Portal de Cotia*. [s. d.]. Disponível em: <<http://www.portaldecotia.com.br/bandeirantes.htm>>. Acesso em: 28 out. 2013.
- REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista*. Campinas: Autores Associados, 1981.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- _____. Educação rural. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.295-301.

- ROCHA, H. H. P. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. In: *Pro-Posições*, Campinas, v.22, n.2 (65), p.151-172, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a11.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- _____. Educação escolar e higienização da infância. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v.23, n.59, p.39-56, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- _____. Escolarização, higienização e modernidade. In: Congresso Brasileiro de História da Educação – Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/492.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2013.
- SANTANA, L. G. G. Escuelas y enseñanza agrícola en Jalisco, 1920-1924. In: Congresso Nacional de Investigación Educativa, 10., México, *Anais...* México, [199-?]. 11 p.
- SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. *Expansão e modalidades de escola primária rural no estado do Paraná*: iniciativas de governos estadual e federal de 1930-1960. In: Congresso Brasileiro de História da Educação – Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 7., 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá, 2013.
- SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986. 106 p.
- SILVA, D. G. *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)*. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, H.; CARNEIRO, M. C. R. *História da República Brasileira: A revolução paulista (1931-1933)*. São Paulo: Três, 1998.
- SILVA, K. N. da. *Criança Calçada, Criança Sadia!*: Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29062007-152705/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- SILVA, R. I. T. *A escola primária rural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1957.

- SILVEIRA, T. C. da. *História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG: 1934 a 1953)*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1059>>. Acesso em: 14 out. 2013.
- SOBRAL, G. R. *Evolução da indústria de tratores agrícolas no Brasil: estrutura de mercado e competitividade no período 1994-2008*. 2010. 61 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25390/000750681.pdf?...1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- SOUZA, R. F. *Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- _____. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. (Orgs.). *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012a. p.23-77.
- _____. História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar. In: *Projeto de Pesquisa*. Araraquara, 2012b. (Digitado)
- _____. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. da S. *As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)*. 2013a. (no prelo)
- _____. Para uma genealogia da escola primaria rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889 – 1947). In: Congresso Brasileiro de História da Educação – Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 7., 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá, 2013b.
- SOTO, W. H. G. A crise da sociologia rural no Brasil e suas tradições teóricas. In: *Redes*, Santa Cruz do Sul, v.11, p.257-288, 2006.
- STEDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500 – 1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (v.1)
- _____. Reforma agrária. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.659-668.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000. Dis-

- ponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.
- TEIXEIRA, R. A. *Representações da periferia no cinema brasileiro: do neorealismo ao hiper-realismo*. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- TOLENTINO, C. A. F. *O Farmer contra o Jeca: o projeto de revisão agrária do governo Carvalho Pinto*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- _____. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- WELCH, C. A. Conflitos no campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.143-152.
- WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. M. T. de S.; NIENOV, G. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.45. p.81-105, 2007.
- WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Fontes

- A CAPA dêste número. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.[24?], nov. 1956.
- ALMEIDA JUNIOR, A. F. de. Os objetivos da escola primária rural. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.29-35, jul. 1944. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1701/1325>>. Acesso em: 12 set. 2012.
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 mai. 2013.
- _____. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937->

- 532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>. Acesso em: 2 mai. 2013.
- _____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. Constituição (1967). *Constituição do Brasil*. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constituicion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 5 mai. 2013.
- CAPA. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, nov. 1956.
- CRUZ, N. S. de M. *Educação rural: uma aplicação de Ensino Rural na Escola Primária Grupo Escolar de Butantan S. Paulo*. Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936. 200 p.
- ESCOLA NORMAL Rural de Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.7-9, nov. 1956.
- ESCOLA RURAL DO sítio da saudade. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. XIII/XIV, n.13/14, p.177, mar./jun. 1936.
- FERRAZ, A. O. Grupo escolar rural “Alberto Tôrres”. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.47, p.16, set. 1959.
- _____. Ruralismo: Palestra realizada na noite de 29 de janeiro corrente, no curso de férias sôbre atividades agrícolas, que se efetua, sob o patrocínio da assistência técnica de ensino rural, no clube de ciências de Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVI, n.38, p.5-6, jan. 1958.
- _____. Três grupos escolares rurais em Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n.66, p.8, jan./fev. 1962.
- FIGUEIREDO, A. A evasão escolar no meio rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXI, n.71, p.36-37, jan./mar. 1963.
- GRUPO Escolar Rural da Fazenda Dumont. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. XV/XVI, n.15/16, p.110-111, set./dez. 1936a.
- GRUPO Rural de Batatais. In: *Revistas de Educação*, São Paulo, v. XIII/XIV, n.13/14, p.176-177, mar./jun. 1936b.

- LEÃO, A. C. *Panorama sociológico do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep, 1958. 209 p.
- MENESES, J. G. de C.; MENDES, J. B. G. *Legislação do Ensino Rural* – dispositivos em vigor e que se referem direta e especificamente ao Ensino Rural. São Paulo, 1960. 58 p.
- MENNUCCI, S. *A crise brasileira de educação*. 2002. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- _____. *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo: [s. n.], 1946. 224 p.
- _____. A reforma do ensino rural em S. Paulo. In: *Educação*, São Paulo, v.IV, n.1 e 2, p.3-11, ago./set. 1931.
- O GRUPO ESCOLAR rural de Carapiranga. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IV, n.21, p.37-38, out. 1937.
- O MAGNO PROBLEMA da educação rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.16, p.23-24, set. 1936.
- PIMENTEL, R. D. O professor rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.35, p.17-18, out. 1957.
- REIS, S. B. dos. Necessidades das instituições no meio rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXXVII, n.59, p.7-9, jun. 1951.
- RELATÓRIO DOS ALUNOS do 3.º ano do grupo escolar do Butantan. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.8, p.13-16, dez. 1934 a jan. 1935.
- RELATÓRIO Botucatu. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Exmo. Snr. Dr. Antonio F. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1935. 70 p. (E 07031 - Datilografado)
- RELATÓRIO Casa Branca. *Relatório dos trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca durante o ano de 1938*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Professor Joaquim Alvares Cruz pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1939. 150 p. (E 07050 - Datilografado)
- _____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Neves. 1943. 116 p. (E 07705 - Datilografado)
- RELATÓRIO Guaratinguetá. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do

- Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino [Ely-seu das] Chagas Pereira. 1943. 76 p. (E 07704 - Datilografado)
- RELATÓRIO Itapetininga. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Licinio Carpinelli. 1945. 79 p. (E 07718 - Datilografado)
- RELATÓRIO Lins. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Snr. Dr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1943. 181 p. (E 07702 - Datilografado)
- RELATÓRIO Piracicaba. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao Exmo. Snr. D. D. Diretor Geral do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1933. 204 p. (E 07022 - Datilografado)
- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exm. Snr. Dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1941. 158 p. (E 07061 - Datilografado)
- RELATÓRIO Presidente Prudente. *Relatório de 1935 da Inspetoria Sanitaria de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitario Dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p. (E 07039 - Datilografado)
- RELATÓRIO Ribeirão Preto. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao M. D. Director do Ensino Exm. Sr. Dr. A. de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Alves Mourão. 1937. 124 p. (E 07037 - Datilografado)
- RELATÓRIO São Carlos. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1943. 262 p. (E 07700 - Datilografado)
- RELATÓRIO São Carlos. *Relatório de 1945 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Milton da Silva Rodrigues pelo Delegado Regional do Ensino Domingos Faro. 1945. 164 p. (E 07721 - Datilografado)
- SÃO PAULO (Estado). *Boletim n. 2 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Ano I, n. 2, p. 8-48, set. 1951.

- _____. *Estatística Escolar de 1930*. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Secção de Estatística e Archivo. Publicação n° 1, junho de 1931. São Paulo, 1931.
- _____. *Decreto n. 13.625, de 21 de outubro de 1943*. Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. 1943a. 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: 3 mai. 2013.
- _____. *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. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto%20n.17.698,%20de%2026.11.1947.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. 1933a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%2021.04.1933.html>>. Acesso em: 5 jun. 2012.
- _____. *Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933*. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providências. 1933b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.6.047,%20de%2019.08.1933.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. *Decreto n. 7.268, de 2 de julho de 1935*. Dispõe sobre a organização rural do Grupo Escolar de Butantan e o funcionamento de escolas junto a empresas industriaes. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto%20n.7.268,%20de%2002.07.1935.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. *Decreto n. 8.290, de 17 de maio de 1937*. Abre à secretaria da segurança pública, um crédito especial de rs. 4.600:000\$000, destinado à atender as despesas de repressão ao comunismo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937a, p. 321-322. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1937 – Tomo XLVII, 2 trimestre).
- _____. *Decreto-Lei n. 14.553, de 22 de fevereiro de 1945*. Dispõe sobre regulamentação do concurso de ingresso ao cargo de adjunto de grupos escolares rurais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1945/decreto-lei%20n.14.553,%20de%2022.02.1945.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2013.
- _____. *Decreto-Lei 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. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto%20n.8.951,%20de%2002.02.1938.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2013.
- _____. *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 em: 28 jun. 2013.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1948*. São Paulo: [s. n.], 1948, p. 72-92.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1957*. São Paulo: [s. n.], 1957, p. 53-80.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1958*. São Paulo: [s. n.], 1958, p. 87-147.
- _____. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936*. Organizado pelo Prof. A. Almeida Junior, Director do Ensino por ordem do governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, 1936a. 575 p.
- _____. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937*. Organizado pelo Director do Ensino por ordem do governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, 1937b. 732 p. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19360000.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- _____. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Boletim n. 4. *Os problemas da escola primaria na zona rural*. Entrevistas concedidas ao “Diário de São Paulo” pelo prof. A. Almeida Junior, Director do Ensino. São Paulo, 1936b.
- _____. Secretaria da Educação e Saúde Pública. *Á guisa de apresentação*. São Paulo: Divisão de Imprensa, Propaganda e Radio-Difusão, 1943b. p. 1-7; p. 67-78.
- TORRES, A. *O problema nacional brasileiro*. 3. ed. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/torresb.html>>. Acesso em: 11 jul. 2013.
- UMA CARTILHA Rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.12, p. 9, jun./jul. 1935.

Instituições, acervos e sites consultados

Instituições e acervos físicos

Marília – SP

Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC – Unesp, Marília.

Acervo do Gphellb – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” – FFC – Unesp, Marília.

São Paulo – SP

Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos;

Arquivo Público do Estado de São Paulo;

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP;

Biblioteca professor Sólton Borges dos Reis do Instituto de Estudos Pedagógico Sud Mennuci (Centro do Professorado Paulista – CPP);

Centro de Referência em Educação Mário Covas.

Bases de dados disponíveis on-line e sites da Internet

Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/web/acervo2/index_acervo.htm>

Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br>>

Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

Base de Dados Bibliográficos da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>>

Base de Dados de Livros e Teses do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – IEL-Unicamp. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/index.php>>

Base de dados do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br>>

Base de Dados *Scientific Eletronic Library* – Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP. Disponível em: <<http://www.3fe.usp.br/secoes/inst/novo/biblio.htm>>

Sistema de Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH – USP. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br>>

ANEXO A

FONTES PARA O ESTUDO DE ESCOLAS DE ENSINO TÍPICO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO (1933-1970)

Apresentação

Apresentam-se, neste documento, fontes documentais que abordam, direta ou indiretamente, as escolas de ensino primário típico rural no estado de São Paulo pesquisadas, quais sejam, Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais, no período compreendido entre 1933 e 1970.

Este documento tem por objetivo subsidiar esta pesquisa, vinculada ao projeto integrado História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Fátima de Souza, tendo por objetivos analisar a circulação de ideias e propostas para a educação rural, integrar a abordagem política com a perspectiva da cultura escolar de modo a estabelecer um referencial para pesquisas equivalentes, cotejar aspectos da cultura escolar de diferentes tipos de escolas rurais existentes no estado no período delimitado para a pesquisa – escolas isoladas, Granjas Escolares, Grupos Escolares e

Escolas Típicas Rurais – e reunir, organizar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a escola primária rural.¹

Foram consultados: acervos físicos localizados nos municípios de Marília–SP e de São Paulo–SP, acervos e bases de dados disponíveis *on-line* e *sites* da Internet. Todas as referências reunidas foram elaboradas de acordo com a *Norma Brasileira de Referências* (NBR)-6023 (2002), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Como resultado da consulta a esses acervos foi elaborado este documento, que consta nas referências deste livro como Moraes (2014). Neste documento encontram-se reunidas 323 referências organizadas em quatro tópicos denominados “Normatização federal e estadual para o ensino primário rural (1933-1970)”, “Periódicos com publicação sobre as escolas de ensino primário típico rural (1933-1965)”, “Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino (1933-1945)” e “Mensagens dos Governadores do estado de São Paulo”.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira de Referências* (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2002.
- SOUZA, R. F. História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar. *Projeto de Pesquisa*. Araraquara, 2012. (Digitado)

1 Projeto financiado pela Fapesp – Processo 2012/08203-5 (Souza, 2012).

Normatização federal e estadual para o ensino primário rural (1933-1970)

Legislação federal (1934-1961)

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 mai. 2013.

_____. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 2 mai. 2013.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. Constituição (1967). *Constituição do Brasil*. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constituicion%20de%20brasil%201967.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 5 mai. 2013.

Leis estaduais (1936-1970)

SÃO PAULO (Estado). *Lei n. 2.603, de 14 de janeiro de 1936*. Autoriza o poder executivo a adquirir, por doação, um terreno no município de Batatais. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1940. p. 89. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1936 – Tomo XLVI, 1 trimestre).

- _____. *Lei n. 3.055, de 15 de setembro de 1937*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 59. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1937 – Tomo XLVII, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 3.081, de 30 de setembro de 1937*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 69. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1937 – Tomo XLVII, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 82, de 25 de fevereiro de 1948*. Faculta aos alunos de formação profissional de professores das escolas normais de Pinhal, Jacaré e São Manoel a realização do curso de especialização de professores normalistas para o ensino rural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 28. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1948 – Tomo LVIII, 1 trimestre, 1 volume).
- _____. *Lei n. 91, de 27 de fevereiro de 1948*. Dispõe sobre aquisição de imóvel por doação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 35. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1948 – Tomo LVIII, 1 trimestre, 1 volume).
- _____. *Lei n. 313, de 6 de julho de 1949*. Estabelece preferência para as matrículas nas escolas profissionais agrícolas-industriais e nas escolas práticas de agricultura. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 321, de 6 de julho de 1949*. Institui as “Semanas educativas rurais”, nas sedes das religiões agrícolas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949. p. 10-11. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 434, de 1 de setembro de 1949*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Itirapuã. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949. p. 91-92. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 347, de 19 de julho de 1949*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado na fazenda Pontal, distrito de Duplo Céu, município de Palestina, comarca de Nova Granada. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949. p.26-27. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX, 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 527, de 9 de dezembro de 1949*. Dispõe sobre a forma de provimento dos cargos de diretor e professores de grupos escolares e de escolas típicas rurais, e dá outras providências. p. 454. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX).
- _____. *Lei n. 737, de 15 de junho de 1950*. Dispõe sobre o concurso para provimento dos cargos de diretor de grupo escolar rural. São Paulo:

Imprensa Oficial do Estado, 1950. p. 48. (Coleção das Leis e Decretos do estado de São Paulo de 1950 – Tomo LX, 2 trimestre).

_____. *Lei n. 1.241, de 20 de outubro de 1951.* Autoriza a Fazenda do Estado a adquirir, por doação, de Alceu Pereira Lima e sua mulher, imóvel situado na Fazenda Santa Cecília, município de Salles Oliveira. Instalação de uma unidade escolar primária do tipo rural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1951. p. 40-41. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 1.247-A, de 29 de outubro de 1951.* Autoriza a Fazenda do Estado a adquirir, por doação de José Zanqueta e Gerolimo Morelo, imóvel situado na fazenda Mont'Alvão, município de Presidente Bernardes. Funcionamento do Grupo Escolar Rural de Santo Antônio. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1951. p. 44-45. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI, 4 trimestre, 1 volume).

_____. *Lei n. 1.270, de 6 de novembro de 1951.* Autoriza a Fazenda do Estado a adquirir, por doação, de Paulina Maria da Conceição imóvel situado na Fazenda dos “Neves”, município de Taquarituba. Instalação de uma unidade escolar primária do tipo rural. p. 59-60. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 1.534, de 28 de dezembro de 1951.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Franca. Construção de um Grupo Escolar Rural. p. 368. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 1.589, de 21 de maio de 1952.* Estabelece condições para a criação de grupos escolares rurais e dá outras providências. p. 18. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1952 – Tomo LXII 2 trimestre).

_____. *Lei n. 1.914, de 24 de novembro de 1952.* Institui o concurso de remoção de professores de grupos escolares rurais. p. 401-402. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1952 – Tomo LXII 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 2.158, de 7 de julho de 1953.* Dispõe sobre a criação, transferência, conversão, instalação e supressão de escolas típicas rurais. p. 5-6. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1953 – Tomo LXIII 3 trimestre).

_____. *Lei n. 2.263, de 18 de agosto de 1953.* Dispõe sobre o número de serventes para os grupos escolares rurais e dá outras providências.

p. 90. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1953 – Tomo LXIII 3 trimestre).

_____. *Lei n. 2.500, de 7 de janeiro de 1954.* Regula a remoção dos diretores e professores primários de grupos escolares rurais e escolas típicas rurais, e dá outras providências. p. 18. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1954 – Tomo LXIV 1 trimestre).

_____. *Lei n. 2.542, de 13 de janeiro de 1954.* Dispõe sobre criação de um grupo escolar rural na Vila São José, em Taubaté. p. 44. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1954 – Tomo LXIV 1 trimestre).

_____. *Lei n. 2.924, de 28 de dezembro de 1954.* Dispõe sobre criação de um grupo escolar rural no município de Itapeceira da Serra. p. 495. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1954 – Tomo LXIV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.053, de 5 de julho de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado na fazenda “Fortaleza” ou “Pinheiros”, distrito de Boturuna, município de Palestina. Construção de uma Escola típica rural. p. 10. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 3 trimestre).

_____. *Lei n. 3.122, de 26 de agosto de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de General Salgado. Funcionamento de uma Escola típica rural e residência do professor. p. 48-49. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 3 trimestre).

_____. *Lei n. 3.179, de 5 de outubro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no bairro de Santa Cruz, em Indaiatuba. Funcionamento de uma Escola típica rural. p. 8-9. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.184, de 5 de outubro de 1955.* Autoriza a Fazenda do Estado a adquirir, por doação, imóvel situado no município de Santa Cruz do Rio Pardo. Funcionamento de uma Escola típica rural. p. 11. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.207, de 25 de outubro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Piraju. Funcionamento de uma Escola típica rural. p. 29-30. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.247, de 29 de novembro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóveis situados no bairro de Monte Belo, no muni-

cípio de Colina. Funcionamento de uma Escola típica rural. p. 363. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.249, de 29 de novembro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, situado no município de Buri. Construção de prédio para Escola típica rural. p. 364. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.261, de 6 de dezembro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóveis situados no município de Guarantã. Construção de uma Escola típica rural. p. 370. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.270, de 13 de dezembro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado na fazenda “Córrego Fundo”, município de Salto Grande. Funcionamento de uma Escola típica rural. p. 374-375. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.296, de 27 de dezembro de 1955.* Autoriza a Fazenda do Estado a adquirir, por doação, imóvel encravado na fazenda “Lagoa Redonda”, bairro Água do Paiol, município de Ubirajara. Funcionamento de uma unidade escolar primária típica rural. p. 400. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.298, de 27 de dezembro de 1955.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado município de Adamantina. Construção de uma escola primária típica rural. p. 401. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 3.376, de 6 de junho de 1956.* Dispõe sobre aquisição, por doação de imóvel situado no distrito de Engenheiro Schmidt, município de São José do Rio Preto. Funcionamento de uma escola típica rural. p. 21. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 2 trimestre).

_____. *Lei n. 3.403, de 18 de julho de 1956.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóveis situados no município de Piracicaba. Construção do prédio do grupo escolar rural “Professor Côrte Brilho”. p. 13-14. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).

_____. *Lei n. 3.404, de 18 de julho de 1956.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Potirendaba. Construção do prédio para escola primária típica rural. p. 14-15. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).

- _____. *Lei n. 3.406, de 18 de julho de 1956*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóveis situados no município de Corumbataí. Construção do prédio para escola primária típica rural. p. 16. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 3.440, de 14 de agosto de 1956*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Salto Grande. Funcionamento de uma escola típica rural e residência de professor. p. 40. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 3.478, de 4 de setembro de 1956*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Brotas. Funcionamento de uma unidade escolar primária típica rural. p. 64. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 3.491, de 11 de setembro de 1956*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Itapetininga. Funcionamento de uma escola típica rural. p. 70. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 3 trimestre).
- _____. *Lei n. 3.581, de 6 de novembro de 1956*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no bairro de Itapirapoá, município de Ribeira. Funcionamento de uma escola típica rural. p. 190. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 4 trimestre 1 volume).
- _____. *Lei n. 3.876, de 28 de maio de 1957*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Tanabí. Construção de prédio para grupo escolar típico rural. p. 31. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1957 – Tomo LXVII 2 trimestre).
- _____. *Lei n. 4.333, de 6 de novembro de 1957*. Dá a denominação de “Carlos Bernardes Staut” ao Grupo Escolar Rural do distrito de Ribeirão dos Índios, no município de Santo Anastácio. p. 88. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1957 – Tomo LXVII 4 trimestre 1 volume).
- _____. *Lei n. 4.415, de 27 de novembro de 1957*. Assegura aos inspetores do ensino típico rural, nas condições que especifica, o direito de inscrição no concurso de remoção de inspetores do ensino primário. p. 426. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1957 – Tomo LXVII 4 trimestre 1 volume).
- _____. *Lei n. 4.532, de 31 de dezembro de 1957*. Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no distrito e município de Santa Cruz do Rio Pardo. Construção de um grupo escolar rural. p. 508-509. (Cole-

ção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1957 – Tomo LXVII 4 trimestre 1 volume).

_____. *Lei n. 4.598, de 3 de janeiro de 1958.* Dispõe sobre o provimento do cargo de Inspetor do Ensino Rural, e da outras providências. Cargo será provido entre diretores de grupos escolares rurais. p. 24. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 1 trimestre).

_____. *Lei n. 4.865, de 5 de setembro de 1958.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Jabuticabal. Funcionamento do Grupo Escolar Rural “Sabino Soares de Camargo”. p. 77. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 3 trimestre).

_____. *Lei n. 4.937, de 18 de novembro de 1958.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Campinas. Funcionamento do Grupo Escolar Rural “Francisco Barreto Leme”. p. 154. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 4 trimestre).

_____. *Lei n. 5.066, de 23 de dezembro de 1958.* Dá denominação a grupo escolar rural. Passa a denominar-se Grupo Escolar Rural dr. Getúlio Vargas em Ribeirão Preto. p. 589. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 4 trimestre).

_____. *Lei n. 5.316, de 23 de abril de 1959.* Dispõe sobre aquisição, por doação, da Prefeitura Municipal de Arealva, de imóvel situado na fazenda Soturna, naquele município. Onde funciona o Grupo Escolar Rural de Arealva. p. 20. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1959 – Tomo LXIX 2 trimestre).

_____. *Lei n. 5.687, de 20 de maio de 1960.* Dispõe sobre aquisição, por doação, de imóvel situado no município de Sorocaba. Onde se acha construída uma Escola Típica Rural. p. 63-64. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1960 – Tomo LXX 2 trimestre).

_____. *Lei n. 6.310, de 25 de setembro de 1961.* Dispõe sobre criação de estabelecimento de ensino. Cria Grupo Escolar Típico Rural no distrito Morro do Alto, município de Itapetininga. p. 104-105. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1961 – Tomo LXXI 3 trimestre).

_____. *Lei n. 6.717, de 10 de janeiro de 1962.* Dispõe sobre criação de um grupo escolar típico rural, em Sete Barras. p. 144. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1962 – Tomo LXXII 1 trimestre).

_____. *Lei n. 6.930, de 5 de setembro de 1962.* Cria um grupo escolar típico rural no distrito de Albertópolis, do município de Guaira. p.

132. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1962 – Tomo LXXIII 3 trimestre).

_____. *Lei n. 7.378, de 31 de outubro de 1962*. Dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências. Artigo 18 – Escolas Típicas Rurais e classes de Grupos Escolares Rurais. p. 126-129. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1962 – Tomo LXXII 4 trimestre).

_____. *Lei n. 7.532, de 27 de novembro de 1962*. Cria um Grupo Escolar Rural em Catuçaba, município de São Luiz do Paraitinga. p. 517. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1962 – Tomo LXXII 4 trimestre).

_____. *Lei n. 9.117, de 18 de novembro de 1965*. Dá a denominação de “Professor Sílvio Silveira Mello Filho” a Grupo Escolar Rural, de Jacareí. p. 378. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1965 – Tomo LXXV 4 trimestre).

_____. *Lei n. 9.916, de 20 de novembro de 1967*. Dá a denominação de “D. Mariana Grellet Seixas” ao Grupo Escolar Rural do Bairro Aparecida do Salto, em Ituverava. p. 119. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1967 – Tomo LXXVII 4 trimestre).

_____. *Lei n. 9.975, de 18 de dezembro de 1967*. Estende aos Grupos Escolares Rurais, o disposto no artigo 17 e seus parágrafos, da Lei n. 7.086, de 25 de janeiro de 1962. p. 361-362. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1967 – Tomo LXXVII 4 trimestre).

_____. *Lei de 6 de novembro de 1970*. Dá a denominação de “Henrique Martinelli”, ao Grupo Escolar Rural de Cambaratiba, em Ibitinga. p. 62. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1970 – Tomo LXXX 4 trimestre).

Decretos estaduais (1933-1970)

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do estado de São Paulo. 3. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1939. p. 278-449. (Coleção das Leis e Decretos do estado de São Paulo de 1933 – Tomo XLIII).

_____. *Decreto n. 6.046, de 18 de agosto de 1933*. Estabelece novo horário para biblioteca publica de estado e dá outras providências. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1939. p. 744-748. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1933 – Tomo XLIII).

_____. *Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933*. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providencias. 1933b. Disponível

em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.6.047,%20de%2019.08.1933.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. *Decreto n. 6.847, de 6 de dezembro de 1934*. Abre no tesouro do estado, à secretaria da educação e da saúde pública, o crédito de 36:000\$000 para pagamento da gratificação aos professores de escolas rurais de 1.º estágio. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1940. p. 1040. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1934 – Tomo XLIV).

_____. *Decreto n. 7.268, de 2 de julho de 1935*. Dispõe sobre a organização rural do Grupo Escolar de Butantan e o funcionamento de escolas junto a empresas industriais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto%20n.7.268,%20de%2002.07.1935.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. *Decreto n. 8.629, de 5 outubro de 1937*. Abre no tesouro do estado, à secretaria da educação e saúde pública, o crédito especial de 20:000\$000, destinado ao pagamento de despesas do 1.º congresso brasileiro de ensino rural, recentemente realizado nesta cidade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 34. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1937 – Tomo XLVII, 4 trimestre).

_____. *Decreto n. 8.802, de 7 de dezembro de 1937*. Autoriza a aquisição, mediante doação da prefeitura municipal de Itapira, do terreno da chácara “Boa Vista”, para nele ser construído um prédio para a instalação de um grupo escolar tipo rural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 209-210. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1937 – Tomo XLVII, 4 trimestre).

_____. *Decreto-Lei 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. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto%20n.8.951,%20de%2002.02.1938.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

_____. *Decreto-Lei n. 12.544, de 6 de fevereiro de 1942*. Declara de utilidade pública, terras situadas no município e comarca de Pirassununga, necessárias à instalação de uma escola profissional rural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 139-140. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1942 – Tomo LII, 1 trimestre, 1 volume).

_____. *Decreto-Lei n. 12.712, de 21 de maio de 1942*. Dispõe sobre a aquisição por doação e por desapropriação de diversos imóveis necessários à instalação de uma escola profissional rural no município de Bauru.

São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 66-67. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1942 – Tomo LII, 2 trimestre, 2 volume).

_____. *Decreto n. 13.369, de 18 de maio de 1943*. Dá ao grupo escolar da fábrica de pólvora, em Piquete, a denominação de grupo escolar da fábrica “Presidente Vargas”. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 94. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1943 – Tomo LIII, 2 trimestre, 2 volume).

_____. *Decreto-Lei n. 13.440, de 30 de junho de 1943*. Ratifica o convênio nacional de ensino primário. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p.206-208. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1943 – Tomo LIII, 2 trimestre, 2 volume).

_____. *Decreto-Lei n. 13.444, de 2 de julho 1943*. Estende os serviços de saúde escolar às unidades escolares primárias do interior do estado. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 5-6. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1943 – Tomo LIII, 3 trimestre, 3 volume).

_____. *Decreto 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: 3 mai. 2013.

_____. *Decreto-Lei n. 14.002, de 25 de maio de 1944*. Dispõe sobre a criação do curso pré-normal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1944/decreto-lei%20n.14.002,%20de%2025.05.1944.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

_____. *Decreto-Lei n. 14.553, de 22 de fevereiro de 1945*. Dispõe sobre regulamentação do concurso de ingresso ao cargo de adjunto de grupos escolares rurais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1945/decreto-lei%20n.14.553,%20de%2022.02.1945.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

_____. *Decreto-Lei n. 14.776, de 13 de junho de 1945*. Dispõe sobre aquisição de imóvel, por doação. p. 181-182. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1945 – Tomo LV, 2 trimestre).

_____. *Decreto n. 15.192, de 26 de outubro de 1945*. Dá a denominação de “Cel. Quito Junqueira” ao grupo escolar rural da usina de Junqueira, em Igarapava. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 243. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1945 – Tomo LV, 4 trimestre).

- _____. *Decreto-Lei n. 15.503, de 31 de dezembro de 1945*. Dispõe sobre aquisição de imóvel, por doação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1955. p. 732. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1945 – Tomo LV, 4 bimestre).
- _____. *Decreto-Lei n. 15.597, de 26 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre a vigência do artigo 4.º, do decreto n. 8.951, de 2 de fevereiro de 1938. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1946/decreto-lei%20n.15.597,%20de%2026.01.1946.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.
- _____. *Decreto-Lei n. 16.118, de 14 de setembro de 1946*. Dispõe sobre aquisição de imóvel, por doação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1947. p. 474. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1946 – Tomo LVI, 3 trimestre, 3 volume).
- _____. *Decreto-Lei n. 16.279, de 11 de novembro de 1946*. Dispõe sobre ratificação de convênio. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1947. p. 246-247. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1946 – Tomo LVI, 4 trimestre, 4 volume).
- _____. *Decreto-Lei n. 16.508, de 19 de dezembro de 1946*. Dispõe sobre aquisição de imóvel, por doação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1947. p. 625. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1946 – Tomo LVI 4 trimestre, 4 volume).
- _____. *Decreto n. 16.720, de 15 de janeiro de 1947*. Dá denominações a estabelecimentos de ensino. p. 100-120. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 1 trimestre, 1 volume).
- _____. *Decreto-Lei n. 16.954, de 21 de fevereiro de 1947*. Dispõe sobre aquisição de imóvel, por doação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 349. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 3 trimestre, 3 volume).
- _____. *Decreto n. 17.051, de 7 de março de 1947*. Introduz modificações o Decreto n. 16.205, de 17 de outubro de 1946, que aprovou o regulamento para execução do Decreto-lei n. 16.085, de 14 de setembro de 1946. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 490-491. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 3 trimestre, 3 volume).
- _____. *Decreto-Lei n. 17.392, de 4 de julho de 1947*. Dispõe sobre aquisição de imóvel. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 68-69. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 3 trimestre, 3 volume).
- _____. *Decreto n. 17.589, de 20 de setembro de 1947*. Dá a denominação de “Viscondessa da Cunha Bueno”, ao grupo escolar rural do preventório

“Imaculada Conceição”, em Bragança Paulista. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 240-241. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 3 trimestre, 3 volume).

_____. *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. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto%20n.17.698,%20de%2026.11.1947.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. *Decreto n. 17.910, de 27 de janeiro de 1948*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 124. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1948 – Tomo LVIII, 1 trimestre, 1 volume).

_____. *Decreto n. 18.187, de 13 de julho de 1948*. Dá denominação a grupos escolares. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 72. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1948 – Tomo LVII, 3 trimestre, 3 volume).

_____. *Decreto-Lei n. 17.392, de 4 de julho de 1949*. Dispõe sobre aquisição de imóvel. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948. p. 68-69. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1947 – Tomo LVIII, 3 trimestre, 1 volume).

_____. *Decreto n. 18.932, de 16 de novembro de 1949*. Aprova os termos do contrato para locação ao governo do estado, de um prédio de propriedade do Sr. Guerino Negri, situado em vila Negri, no município e comarca de Taquaritinga, a fim de nele continuar funcionando o grupo escolar rural local. p. 645-646. (Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo de 1949 – Tomo LIX).

_____. *Decreto n. 20.159, de 3 de janeiro de 1951*. Dispõe sobre a transferência, da Secretaria da Agricultura para a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, da administração e guarda dos lotes ns. 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 178, 179, 180, 181, 182 e 183, do Núcleo Nova Paulicéia, no município de Araraquara. Construção de uma Escola típica rural. p. 164. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI 1 trimestre).

_____. *Decreto n. 20.735, de 30 de agosto de 1951*. Dá a denominação de “D. Isabel Alves Lima”, ao Grupo Escolar Rural de Maristela, em Laranjal Paulista. p. 240. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1951 – Tomo LXI 3 trimestre).

_____. *Decreto n. 22.199-D, de 23 de abril de 1953*. Regulamenta a Lei n. 1.914, de 24 de dezembro de 1952, que dispõe sobre o concurso de remoção de professores primários do ensino típico rural. p. 65-68.

(Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1953 – Tomo LXIII 2 trimestre).

_____. *Decreto n. 22.819, de 20 de outubro de 1953*. Transfere do patrimônio da Secretaria da Agricultura para o da Secretaria da Educação, os lotes ns. 1 e 2 e a área de terras ocupada pelo Grupo Escolar rural do Núcleo Colonial “Barão de Antonina”. p. 46. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1953 – Tomo LXIII 4 trimestre 3 volume).

_____. *Decreto n. 22.993, de 23 de dezembro de 1953*. Regulamenta a Lei n. 2.116, de 27 de dezembro de 1952, que dispõe sobre o concurso de remoção de Diretores de Grupos Escolares Rurais. p. 498-499. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1953 – Tomo LXIII 4 trimestre 3 volume).

_____. *Decreto n. 24.606-B, de 31 de maio de 1955*. Regulamento de concurso para provimento de cargo de Diretor de Grupo Escolar Rural. p. 278-281. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 2 trimestre).

_____. *Decreto n. 24.800, de 22 de julho de 1955*. Dá denominação de “Grupo Escolar Rural de Arealva”, em Arealva. p. 178. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1955 – Tomo LXV 3 trimestre).

_____. *Decreto n. 25.665, de 23 de março de 1956*. Dispõe sobre a época de inscrição para o concurso de remoção de professores de ensino típico rural. p. 427. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 1 trimestre 1 volume).

_____. *Decreto n. 25.921, de 25 de maio de 1956*. Altera disposições do Decreto n. 24.606-B, de 31-5-1955, que regulamentou o concurso para provimento do cargo de Diretor de Grupo Escolar Rural. p. 186. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1956 – Tomo LXVI 2 trimestre).

_____. *Decreto n. 28.827, de 28 de junho de 1957*. Altera disposições do Decreto n. 24.606-B, de 31-5-1955, que regulamentou o concurso para provimento do cargo de Diretor de Grupo Escolar Rural. p. 868. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1957 – Tomo LXVII 2 trimestre).

_____. *Decreto n. 31.565, de 28 de março de 1958*. Transforma em Grupo Escolar Rural Experimental o Grupo Escolar Rural da Caixa Beneficente da Guarda Civil de São Paulo, desta Capital, criado por decreto de 13, publicado a 14-2-1958. p. 942-944. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 1 trimestre).

- _____. *Decreto n. 34.097, de 29 de novembro de 1958*. Dispõe sobre a distribuição gratuita de mudas frutíferas inaproveitáveis para a venda aos Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais, da Secretaria da Educação. p. 961. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1958 – Tomo LXVIII 4 trimestre).
- _____. *Decreto n. 34.576, de 24 de janeiro de 1959*. Regulamento da Lei n. 4.598, de 3 de janeiro de 1958, que sobre o concurso para provimento do cargo de Inspetor do Ensino Rural. Cargo será provido entre diretores de grupos escolares rurais. p. 251-252. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1959 – Tomo LXIX 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 45.977, de 3 de fevereiro de 1966*. Dispõe sobre a desapropriação de imóvel situado no distrito, município e comarca de Miracatu, necessário à instalação da Escola Típica Rural de Vila São José. p. 166. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1966 – Tomo LXXVI 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 45.978, de 3 de fevereiro de 1966*. Dispõe sobre a desapropriação de imóvel situado no distrito, município e comarca de Miracatu, necessário à instalação da Escola Típica Rural do Bairro de Santa Rita. p. 166-167. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1966 – Tomo LXXVI 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 46.044, de 2 de março de 1966*. Regula o concurso para provimento do cargo de inspetor do ensino rural. Cargo será provido entre diretores de grupos escolares rurais. p. 216-217. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1966 – Tomo LXXVI 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 46.091, de 17 de março de 1966*. Dispõe sobre a desapropriação de imóvel situado no distrito, município e comarca de Garça, necessário à instalação do Grupo Escolar Típico Rural. p. 274. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1966 – Tomo LXXVI 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 47.593, de 19 de janeiro de 1967*. Dispõe sobre a desapropriação de imóvel situado no distrito, município e comarca de Cotia, necessário à instalação do Grupo Escolar Rural da Granja Vianna. p. 164-165. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1967 – Tomo LXXVII 1 trimestre).
- _____. *Decreto n. 48.541, de 25 de setembro de 1967*. Aprova planos de aplicação de recursos federais destinados ao Ensino Primário e Médio. Verbas para grupos escolares rurais. p. 370-377. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1967 – Tomo LXXVII 3 trimestre).

_____. *Decreto n. 49.768, de 4 de junho de 1968*. Dispõe sobre a desapropriação de imóvel situado no distrito, município e comarca de Taubaté, necessário à instalação do Grupo Escolar Rural “dr. Quirino”. p. 443-444. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1968 – Tomo LXXVIII 2 trimestre).

_____. *Decreto de 15 de outubro de 1970*. Dá denominação a estabelecimento de ensino. Grupo escolar rural Henrique Martinelli de Cambaratiba, no município de Ibitinga. p. 460. (Coleção das Leis e decretos do estado de São Paulo de 1970 – Tomo LXXX 4 trimestre).

Periódicos com publicação sobre as escolas de ensino primário típico rural (1933-1965)

Revista de Educação (1933-1961)

Escolas de ensino primário típico rural

ASSIS, B. de. O ensino rural: Como inicia-lo nas escolas normais. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.I, n.1, p. 117-127, mar. 1933.

ESCOLA RURAL DO sítio da saudade. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. XIII/XIV, n.13/14, p.177, mar./jun. 1936.

GRUPO ESCOLAR RURAL da fazenda Dumont. In: *Revista de Educação*, São Paulo. v.XV/ XVI, n.15/16, p.110-111, set./dez. 1936.

GRUPO RURAL DE Batatais. In: *Revistas de Educação*, São Paulo, v.XIII/XIV, n.13/14, p.176-177, mar./jun. 1936.

RELATÓRIO DA VISITA realizada pelos alunos do 2.º ano do curso de administração escolar do instituto de educação, em companhia do professor Roldam de Barros à “Escola rural da saudade”, em Cotia. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XIII/XIV, n.13/14, p.190-192, mar./jun. 1936.

SANTOS, A. dos. O papel saliente das novas escolas normais rurais. In: *Revista da Educação*, São Paulo, v.XXIX, n.30-39, p.18-24,mar. 1941 a jun. 1943.

Ensino primário rural

- A ESCOLA DE Viçosa e a educação rural: Comunicado da directoria geral de informações, estatísticas e divulgação do ministério da educação e saúde pública. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.IX/X, n.9/10, p.149-152, mar./jun. 1935.
- A GUERRA À zona rural: Conferência realizada no dia 8 de maio último, no salão nobre da escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, a convite da sociedade dos amigos de Alberto Torres. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.II, n.2, p.15-33, jun. 1933.
- ASSIS, B. de. O ensino rural: Como inicia-lo, nas escolas normais. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.I, n.1, p.117-127, mar. 1933.
- CARVALHO, O. de. O problema do ensino primário na zona rural comum. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXX, n.56-59, p.36-39, jul./dez. 1943.
- COMMUNICADO DA DIRECTORIA geral de informações, estatísticas e divulgação do ministério da educação e saúde pública. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XIII/XIV, n.13/14, p.180-183, mar./jun. 1936.
- CRUZ, N. S. de M. Educação rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.IX/X, n.9/10, p.19-20, mar./jun. 1935.
- _____. Educação rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXXVII, n.60/61, p.19-20, set./dez. 1951.
- CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO de professores primários para a zona rural: Suggestões sobre o programma e instrucções aos srs. directores de escolas rurais normais. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XV/XVI, n.15/16, p.113-115, mar./jun. 1936.
- DECÁLOGO DO PROFESSOR rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXIII-XXVI, n.23-26, p.212, set./dez./mar./jun. 1939.
- ENSINO PRIMÁRIO RURAL: Cursos de férias para professores primários da zona rural, realizados em Guaratinguetá e Casa Branca. Pedidos de informações, de outros estados e do estrangeiro, relativos ao ensino primário rural em São Paulo. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XVII/XVIII, n.17/18, p.145-146, mar./jun. 1937.
- MOREIRA, B. de G. Combate ao analfabetismo. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXIX, n.30-39, p.25, mar. 1941 a jun. 1943.
- O ENSINO RURAL em São Paulo. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXXV, n.50-53, p.152-153, jan./dez. 1946.
- O ENSINO RURAL. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.VIII, n.8, p.417-418, dez. 1934.

- OLIVEIRA, A. J. de. O problema da escola rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXIII-XXVI, n.23-26, p.208-210, set./dez./mar./jun. 1939.
- PASTOR, R. O professor rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXX, n.40/41, p.48-55, jul./dez. 1943.
- REIS, S. B. dos. Necessidades das instituições no meio rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXXVII, n.59, p.7-9, jun. 1951.
- RIBEIRO, N. Problemas da escola rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.IX/X, n.9/10, p.37-39, mar./jun. 1935.
- _____. Problemas da escola rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXXVII, n.60/61, p.37-39, set./dez. 1951.
- RURALISMO NO BAIRRO de Serrote: Relatório dos trabalhos realizados pelo diretor Luis Antônio de Oliveira Junior. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XIII/XIV, n.13/14, p.170-172, mar./jun. 1936.
- SERRAT, P. M. O que penso do ensino rural. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXX, n.40/41, p.36-39, jul./dez. 1943.
- SOUSA, J. M. de. Uma lição da guerra sobre a educação rural: Conferência pronunciada na associação brasileira de educação, em 28 de julho de 1943. In: *Revista de Educação*, São Paulo, v.XXX, n.40/41, p.6-19, jul./dez. 1943.

Revista do Professor (1934-1965)

Escolas de ensino primário típico rural

- A ESCOLA NORMAL rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.35, p.18, out. 1957.
- ATO n. 7, de 15 de janeiro de 1959 – Institui, em caráter experimental, o ensino primário complementar, subordinado ao departamento de educação. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.45, p.40-42, mai. 1959.
- CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES rurais e outras de objetivos específicos. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXIII, n.75, p.18-19, mai. 1965.
- DECRETO n. 33.608, de 15 de setembro de 1958 – Dispõe sobre o exercício da direção de grupo escolar rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n.44, p.38, mar. 1959.
- ESCOLA NORMAL RURAL de Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.7-9, nov. 1956.

- FERRAZ, A. O. Grupo escolar rural “Alberto Tôrres”. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.47, p.16, set. 1959.
- _____. Ruralismo. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVI, n.38, p.5-6, jan. 1958.
- _____. Três grupos escolares rurais em Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n.66, p. 8, jan./fev. 1962.
- GRUPO ESCOLAR DO Butantan. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VI, n.22, p.5, nov. 1939.
- GRUPO ESCOLAR DO Butantan: Uma grande vitória do seu “Clube agrícola escolar”. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.12, p.14, jun./jul. 1935.
- ISTO É UMA escola normal rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.29, p.8, ago. 1956.
- LAURINDO, A. Objetivos do ensino rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.12, p.4-5, mai. 1952.
- LEI n. 4.420, de 28 de novembro de 1957 – Dispõe sobre, a instalação de escola normal rural em Piracicaba, criada pela Lei n. 881, de 6 de novembro de 1950. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.37, p.37-38, dez. 1957.
- O GRUPO ESCOLAR rural de Carapiranga. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IV, n.21, p.37-38, out. 1937.
- O GUIA LOPES. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.19-23, nov. 1956.
- ORURALISMO MARCHA. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IX, n.10, p.12, nov. 1951.
- RELATÓRIO DOS ALUNOS do 3.º ano do grupo escolar do Butantan. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.8, p.13-16, dez. 1934 a jan. 1935.

Ensino primário rural

- A EDUCAÇÃO RURAL e o governo democrático: Comunicado da Associação Brasileira de Educação. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.15, p.28, jul. 1936.
- A QUESTÃO RURAL. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.13, p.3, ago./set. 1935.
- ALVES, J. Organização escolar. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IV, n.21, p.29-30, out. 1937.
- _____. Ensino profissional rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.14, p.7-10, abr. 1936.

- BAMBINI, V. L. A questão do ensino no Brasil e a solução de Sud Mennucci: O valor científico e construtivo de "A crise brasileira de educação". In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.12, p.21, jun./jul. 1935.
- _____. A questão do ensino no Brasil e a Solução de Sud Mennucci: O valor científico e construtivo de "A crise brasileira de educação". In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.13, p.4-5, ago./set. 1935.
- BARRETO, A. R. A crise brasileira de educação: De Sud Mennucci. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIII, n.24, p.5, mai. 1955.
- BOSCO, A. M. Estatística escolar. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.6, p.7-8, set. 1934.
- CAMPOS, M. O profetado ruralismo. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIII, n.24, p.19-23, mai. 1955.
- CHIARINI, J. Ruralismo. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.11, p.15-16, fev. 1952.
- CONGRESSO NACIONAL DE professores primários: Realizado em Salvador, Bahia, de 14 a 20 de dezembro de 1953, conclusões finais. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XII, n.20, p.33-35, mai. 1954.
- COSTA, W. D. da. Pela ruralização do ensino no Brasil. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.14, p.15-18, abr. 1936.
- CRUZ, N. S. de M. Ensino rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.3, p.19-20, mai. 1934.
- ENSINO RURAL: A nova escola normal rural de Feira de Sant'Ana, no Estado da Baía. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.10, p.11-12, mar./abr. 1935.
- ENSINO RURAL: Trecho do relatório anual de 1933 do diretor superintendente do Instituto Butantan. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.3, p.30, mai. 1934.
- ESTATÍSTICA ESCOLAR. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.3, p.24, mai. 1934.
- ESTATÍSTICA ESCOLAR. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.4, p.25-28, jun./jul. 1934.
- FERRAZ, A. O. Ruralismo: Palestra realizada na noite de 29 de janeiro corrente, no curso de férias sôbre atividades agrícolas, que se efetua, sob o patrocínio da assistência técnica de ensino rural, no clube de ciências de Piracicaba. In: *Revista do professor*, São Paulo, ano XVI, n.38, p.5-6, jan. 1958.
- FIGUEIREDO, A. A evasão escolar no meio rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXI, n.71, p.36-37, jan./mar. 1963.

- _____. As construções escolares da zona rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXIII, n.76, p.4, ago. 1965.
- GIÚDICE, A. F. Educação. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.47, p.20, set. 1959.
- GUELLI, O. A. O ensino nas escolas rurais. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VII, n.5, p.29, ago. 1950.
- GUELLI, O. A. O Saneamento da zona rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.11, p.9, fev. 1952.
- _____. O saneamento da zona rural: Serviços que o professor pode prestar. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.13, p.16, ago. 1952.
- II CONGRESSO NACIONAL de professores primários. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.26, p.36, nov. 1955.
- LAURINDO, A. A escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VII, n.3, p.2-3, fev. 1950.
- _____. O meio rural e seus habitantes. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VIII, n.7, p.2; 4, fev. 1951.
- _____. O professorado primário rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VII, n.4, p.9-10, mai. 1950.
- _____. Objetivos do ensino rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.12, p.4-5, mai. 1952.
- _____. Problemas do meio rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VIII, n.8, p.2-3, mai. 1951.
- MACEDO, C. O ensino da leitura na roça. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXII, n.74, p.5, mai. 1964.
- MELLO, M. A. de. A Edificação Escolar: O prédio desmontável. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.16, p.4, set. 1936.
- NOVOS MÉTODOS DE ensino para o meio rural: Da seção “Ensino e Magistério”, da “Folha da Manhã”, da capital, de 6-3-1955. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIII, n.24, p.30, mai. 1955.
- O CONGRESSO PEDAGÓGICO de Piracicaba. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.3, p.33-34, mai. 1934.
- O ENSINO PRIMÁRIO geral no Brasil, em 1932. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.3, p.14, mai. 1934.
- O ENSINO RURAL em São Paulo. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.11, p.9-10, mai. 1935.
- O ENSINO RURAL. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.12, p.7, jun./jul. 1935.
- O GUIA LOPES. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.19-23, nov. 1956.

- O MAGNO PROBLEMA da educação rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano III, n.16, p.23-24, set. 1936.
- O PROBLEMA BÁSICO do povo brasileiro. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano X, n.14, p.28-30, nov. 1952.
- O QUE É o projeto maior n.º 1 da UNESCO: Para a generalização e melhoria do ensino primário na América latina. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n.48, p.31-32, out./nov. 1959.
- O RURALISMO MARCHA. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IX, n.10, p.12, nov.1951.
- O RURALISMO MARCHA. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XII, n.20, p.27, mai.1954.
- PAGAMENTO MENSAL DAS gratificações dos professores de zona rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n.49, p.10, dez. 1959.
- PAIXÃO, S. da. Pela educação ruralista. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano VI, n.22, p.19, nov. 1939.
- PIMENTEL, R. D. O professor rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.34, p.5-7, set. 1957.
- _____. O professor rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.35, p.17-18, out. 1957.
- _____. O professor rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.36, p.17-18, nov. 1957.
- _____. O professor rural: Conclusão. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVI, n.38, p.29-31, jan. 1958.
- PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO de ensino regional. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.8, p.30, dez. 1934 a jan. 1935.
- RAMOS, C. V. A desnutrição do escolar rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n.49, p.40, dez. 1959.
- REBELLO, E. S. Sociologia da vida rural: Seus característicos e sua importância na solução dos problemas da escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XII, n.21, p.25-26, ago. 1954.
- REBOUÇAS, M. T. Em prol do ruralismo: A alimentação da criança na zona rural, seus erros e os meios de remediá-los com recursos locais. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XII, n.19, p.17, fev. 1954.
- REIS, W. V. dos. O meio rural no Brasil: Aos professores do meio rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIX, n.68, p.17-18, mai./jun. 1961.
- RESSIG, L. O ciclo agro-pecuário e o ciclo industrial na educação. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n.48, p.5-6, out./nov. 1959.

- RURALISMO: Discurso inaugural da semana ruralista da Franca, pronunciado pelo professor Maximo de Moura Santos, em 22 de abril de 1935. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano II, n.12, p.12-13, jun./jul. 1935.
- SA'TELES, J. F. de. Pela educação rural: Rumos da política de municipalização e regionalização do ensino primário na Bahia. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.30, p.17-18, nov. 1956.
- _____. Pela educação rural: Rumos da política de municipalização e regionalização do ensino primário na Bahia. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XV, n.31, p.5-7, fev. 1957.
- _____. Problemas básicos da escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIII, n.24, p.6-7, mai. 1955.
- _____. Problemas básicos da escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.26, p.13-14, nov. 1955.
- _____. Problemas básicos da escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.27, p.7-8, fev. 1956.
- _____. Problemas básicos da escola rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XIV, n.28, p. 17-18, mai. 1956.
- SILVA, G. J. R. O ensino rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.6, p.24-25, set. 1934.
- SILVEIRA, O. F. O êxodo rural. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XII, n.21, p.28, ago. 1954.
- SOUSA, O. de. Relações humanas no trabalho do professor. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXI, n.73, p.37, jul./set. 1963.
- SUD MENNUCCI E o ruralismo: Uma carta de flagrante oportunidade. In: *Revista do Professor*, São Paulo, n.26, p.8, nov. 1955.
- UM ARTIGO DE Sud Mennucci: Na Assembleia legislativa do estado. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano IV, n.21, p.26-27, out. 1937.
- UMA CARTILHA RURAL. In: *Revista do Professor*, São Paulo, ano I, n.12, p.9, jun./jul. 1935.

Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino (1933-1945)

- RELATÓRIO ARARAQUARA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara*. Apresentado ao Senhor Director do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Ottoni Pmpeu Piza. 1937. 100 p. (E 07043 – Datilografado)

- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino José Clozel. 1941. 88 p. (E 07067 – Datilografado)
- RELATÓRIO BAURÚ. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Baurú*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Ensino dr. Francisco Azzi pelo Delegado Regional do Ensino Quintiliano José Sitrangulo. 1933. 471 p. (E 07020 – Datilografado)
- RELATÓRIO BOTUCATÚ. *Relatório do Movimento Letivo de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Ensino Exmo. Snr. dr. Francisco Azzi pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1933. 130 p. (E 07021 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Exmo. Snr. dr. Antonio F. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1935. 70 p. (E 07031 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilm. Snr. Professor Joaquim Alvares Cruz pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1939. 161 p. (E 07046 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1939 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao Digníssimo Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Prof. Darío Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1940. 68 p. (E 07054 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao Digníssimo Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Sr. Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1940. 313 p. (E 07064 – Datilografado)
- RELATÓRIO CAMPINAS. *Relatório de 1941 da Delegacia Regional do Ensino de Campinas*. Apresentado ao Digníssimo Diretor Geral do Departamento de Educação Excelentíssimo Senhor Professor Anísio Novais pelo Delegado Regional do Ensino Milton de Tolosa. 1942. 176 p. (E 07066 – Datilografado)
- RELATÓRIO CASA BRANCA. *Relatório dos trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca durante o ano de 1938*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Professor Joaquim Alvares Cruz pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1939. 150 p. (E 07050 – Datilografado)

- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca*. Apresentado ao Exm. Senhor Doutor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Nêves. 1941. 92 p. (E 07063 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Neves. 1943. 116 p. (E 07705 – Datilografado)
- RELATÓRIO GUARATINGUETÁ. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Senhor Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino. 1934. 238 p. (E 07029 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Senhor dr. Antonio de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Anisio Novaes. 1937. 138 p. (E 07042 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino [Elyseu das] Chagas Pereira. 1943. 76 p. (E 07704 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino José Pereira Éboli. 1943. 46 p. (E 07717 – Datilografado)
- RELATÓRIO ITAPETININGA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino Sr. dr. A. F. de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Fernando Rios. 1937. 242 p. (E 07041 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino. 1943. 80 p. (E 07703 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Licinio Carpinelli. 1945. 79 p. (E 07718 – Datilografado)
- RELATÓRIO JABOTICABAL. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1938*. Apresentado ao Exmo. Snr. Diretor Geral do Departamento de Educação

pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1939. 92 p. (E 07049 – Datilografado)

_____. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1939*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Snr. Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1939. 402 p. (E 07052 – Datilografado)

_____. *Trabalhos de Inspeção e Quadros Estatísticos da Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal de 1940*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação do estado de São Paulo Exmo. Snr. dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1940. 204 p. (E 07062 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal*. Apresentado ao Sr. dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1943. 230 p. (E 07701 – Datilografado)

RELATÓRIO JUNDIAÍ. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Jundiaí*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1944. 140 p. (E 07715 – Datilografado)

RELATÓRIO LINS. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Ilmo. Sr. dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Neves. 1937. 126 p. (E 07040 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Snr. dr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1943. 181 p. (E 07702 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Ottilio de Meira Lara. 1944. 104 p. (E 07714 – Datilografado)

RELATÓRIO PIRACICABA. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao Exmo. Snr. D. D. Diretor Geral do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1933. 204 p. (E 07022 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação

pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1939. 120 p. (E 07048 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exm. Snr. dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1941. 158 p. (E 07061 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exm. Snr. dr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1942. 110 p. (E 07065 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1943. 88 p. (E 07713 – Datilografado)

RELATÓRIO PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório de 1935 da Inspeção Sanitária de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitário dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p. (E 07039 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Excelentíssimo Senhor Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Miguel Omar Barreto. 1941. 111 p. (E 07038 – Datilografado)

RELATÓRIO RIBEIRÃO PRETO. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Ensino Exmo. Snr. Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1934. 817 p. (E 07027 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao M. D. Director do Ensino Exm. Sr. dr. A. de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Alves Mourão. 1937. 124 p. (E 07037 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao Snr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Alves Mourão. 1944. 100 p. (E 07711 – Datilografado)

RELATÓRIO RIO CLARO. *Relatório de 1937 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Claro*. Apresentado ao Senhor Doutor Director do

Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Valdomiro Guerra Corrêa. 1938. 104 p. (E 07045 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Senhor Doutor Diretor Geral do Ensino de São Paulo pelo Delegado Regional do Ensino Roque Corrêa da Silva. 1933. 367 p. (E 07023 – Datilografado)

RELATÓRIO RIO PRETO. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Snr. Diretor do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino José [Cloze]. 1935. 48 p. (E 07026 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Exm. Sr. dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino. 1940. 127 p. (E 07059 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Exmo. Snr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Calixto de Souza Aranha. 1943. 36 p. (E 07712 – Datilografado)

RELATÓRIO SANTA CRUZ DO RIO PARDO. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*: responde questionário. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino do estado de São Paulo Sr. dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino. 1935. 98 p. (E 07032 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino Sr. dr. A. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Collatino Fagundes. 1937. 130 p. (E 07036 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*. Apresentado ao Senhor Doutor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Joaquim Braga de Paula. 1942. 97 p. (E 07699 – Datilografado)

RELATÓRIO SANTOS. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Senhor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1936. 116 p. (E 07030 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Senhor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1937. 115 p. (E 07035 – Datilografado)

- _____. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1939. 172 p. (E 07047 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1940. 140 p. (E 07053 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1941. 222 p. (E 07058 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1943. 129 p. (E 07709 – Datilografado)
- RELATÓRIO SÃO CARLOS. *Relatório dos trabalhos da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos em 1933*. Apresentado ao Doutor Diretor Geral do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Valdomiro Guerra Corrêa. 1934. 228 p. (E 07024 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1939 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Digníssimo Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Licínio Carpinelli. 1940. 110 p. (E 07051 – Datilografado)
- _____. *Relatório da Escola Normal dr. Álvaro Guião de São Carlos referente ao ano letivo de 1940*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Antenor Romano Barreto pelo Diretor F. Martins Júnior. 1940. 142 p. (E 07057 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1943. 262 p. (E 07700 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Paulo Monte Serrat. 1943. 70 p. (E 07710 – Datilografado)
- _____. *Relatório de 1945 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Milton da Silva Rodrigues pelo Delegado Regional do Ensino Domingos Faro. 1945. 164 p. (E 07721 – Datilografado)

RELATÓRIO SÃO PAULO. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino da Capital*. Apresentado ao Sr. dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Henrique Ricchetti. 1943. 236 p. (E 07706 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino da Capital*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Henrique Ricchetti. 1944. 73 p. (E 07708 – Datilografado)

RELATÓRIO SOROCABA. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Sorocaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Sr. dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Waldomiro Prado Silveira. 1941. 115 p. (E 07056 – Datilografado)

RELATÓRIO TAUBATÉ. *Relatório da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté 1934*. Apresentado ao Director do Ensino Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1935. 127 p. (E 07025 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Director do Ensino dr. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1935. 155 p. (E 07033 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1937. 220 p. (E 07034 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1937 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1938. 194 p. (E 07044 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino. 1940. 87 p. (E 07055 – Datilografado)

_____. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Snr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Dirceu Ferreira da Silva. 1942. 73 p. (E 07098 – Datilografado)

Mensagens dos Governadores do estado de São Paulo

- SÃO PAULO (Estado). *Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1948*. São Paulo: [s. n.], 1948. p. 72-92.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1963*. São Paulo: [s. n.], 1963. p. 26-31; 79-99; 254-256.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1965*. São Paulo: [s. n.], 1965. p. 364-369.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1959*. São Paulo: [s. n.], 1959. p. 68-99.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1960*. São Paulo: [s. n.], 1960. p. 20-31.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1961*. São Paulo: [s. n.], 1961. p. 30-45.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1962*. São Paulo: [s. n.], 1962. p. 44-57; 61-63; 78-79.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador J. J. Cardozo de Mello Neto à Assembleia Legislativa de São Paulo a 9 de Julho de 1937*. São Paulo: Empreza Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1937. p. 3-90; 147-199.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 14 de março de 1956*. São Paulo: [s. n.], 1956. p. 39-49.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 14 de março de 1957*. São Paulo: [s. n.], 1957. p. 53-80.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Jânio Quadros à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 14 de março de 1958*. São Paulo: [s. n.], 1958. p. 87-147.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Laudo Natel à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 31 de março de 1971*. São Paulo: [s. n.], 1971. p. 144-193.

- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Laudo Natel à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 31 de março de 1972*. São Paulo: [s. n.], 1972. p. 76-129.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Laudo Natel à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 31 de março de 1974*. São Paulo: [s. n.], 1974. p. 76-106.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Lucas Nogueira Garcez à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1951*. São Paulo: [s. n.], 1951. p. 80-96.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Lucas Nogueira Garcez à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1952*. São Paulo: [s. n.], 1952. p. 8-18; 101-116.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Lucas Nogueira Garcez à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo a 14 de março de 1954*. São Paulo: [s. n.], 1954. p. 3-10; 55-56; 135-141.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Paulo Salim Maluf à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo de 1979*. São Paulo: [s. n.], 1979. p. 46-63.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Paulo Salim Maluf à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo de 1980*. São Paulo: [s. n.], 1980. p. 135-147.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Paulo Salim Maluf à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo de 1981*. São Paulo: [s. n.], 1981. p. 116-125.
- _____. *Mensagem apresentada pelo Governador Paulo Salim Maluf à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo de 1982*. São Paulo: [s. n.], 1982. p. 138-144.
- _____. *Primeira Mensagem Anual apresentada pelo Governador Paulo Egydio Martins à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 31 de março de 1975*. São Paulo: [s. n.], 1975. p. 32-33.
- _____. *Quarta Mensagem Anual apresentada pelo Governador Paulo Egydio Martins à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 1 de março de 1978*. São Paulo: [s. n.], 1978. p. 40-44.
- _____. *Relatório que acompanha a Mensagem do Governador Armando de Salles Oliveira apresentada á Assembleia Legislativa de São Paulo, a 9 de Julho de 1936*. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1936. p. 51-83; 191-195.
- _____. *Segunda Mensagem Anual apresentada pelo Governador Paulo Egydio Martins à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 1 de março de 1976*. São Paulo: [s. n.], 1976. p. 80-85.

_____. *Terceira Mensagem Anual apresentada pelo Governador Paulo Egydio Martins à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em 1 de março de 1977*. São Paulo: [s. n.], 1977. p. 38-42.

Instituições, acervos, bases de dados on-line e sites consultados

Acervos físicos:

Marília – SP

Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC – Unesp, Marília;

Acervo do Gphellb – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” – FFC – Unesp, Marília.

São Paulo (Capital)

Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos;

Arquivo Público do estado de São Paulo;

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP;

Biblioteca Professor Sólon Borges dos Reis do Instituto de Estudos Pedagógico Sud Mennuci (Centro do Professorado Paulista – CPP);

Centro de Referência em Educação Mário Covas.

Bases de dados disponíveis on-line e sites da Internet

Acervo História da Educação Brasileira do HISTDBR. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/acervos.html>>.

Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/web/acervo2/index_acervo.htm>.

Base de Dados Bibliográficos da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>>.

ANEXO B

MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE ENSINO TÍPICO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO (1933-1968)

Apresentação

Apresenta-se, neste documento, o mapeamento de escolas de ensino primário típico rural no estado de São Paulo pesquisadas, quais sejam, Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais, no período compreendido entre 1933 e 1970. Entretanto, a delimitação temporal desta pesquisa é de 1933 a 1968.

Este documento tem por objetivo subsidiar esta pesquisa, vinculada ao Projeto Integrado “História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, coordenado pela professora doutora Rosa Fátima de Souza, tendo por objetivos analisar a circulação de ideias e propostas para a educação rural, integrar a abordagem política com a perspectiva da cultura escolar de modo a estabelecer um referencial para pesquisas equivalentes, cotejar aspectos da cultura escolar de diferentes tipos de escolas rurais existentes no estado no período delimitado para a pesquisa – escolas isoladas, Granjas Escolares, Grupos Escolares e Escolas Típicas Rurais – e reunir, organizar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a escola primária rural.¹

1 Projeto financiado pela Fapesp – Processo 2012/08203-5 (Souza, 2012).

Com base principalmente no documento intitulado “Fontes para o estudo de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)” (Moraes, 2014), no qual foram reunidas fontes que direta ou indiretamente abordam as escolas pesquisadas, foi elaborado este documento, que consta nas referências deste livro como Moraes (2014).

Neste documento encontram-se reunidas as seguintes informações: denominação, localização, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino de 112 escolas de ensino primário típico rural, organizadas em três tópicos, respectivamente um para cada tipo de escola.

Referências

- MORAES, Agnes Iara Domingos. *Fontes para o estudo de escolas de ensino típico rural no estado de São Paulo (1933-1968)*. Marília, São Paulo, 2014. (Digitado)
- SOUZA, Rosa Fátima. *História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar. Projeto de Pesquisa*. Araraquara, 2012. (Digitado)

Quadro 1 – Granjas Escolares: denominação, localização, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino

Denominação	Município	Ano	Delegacia Regional de Ensino
Granja Escolar do Sítio da Saudade	Cotia	1936	São Paulo
Granja Escolar em Campos do Jordão	Campos do Jordão	1936	Taubaté
Granja Escolar	Tietê	1936	Sorocaba
Granja Escolar	Mogy Guassú	1936	Campinas
Granja Escolar na Escola de Pinhal	Pinhal	1947	Pinhal

Quadro 2 – Grupos Escolares Rurais: denominação, município, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino.

Denominação	Município	Ano	Delegacia Reg. Ensino
Grupo Escolar Rural Butantan (Grupo Escolar Rural Alberto Torres)	São Paulo	1932	São Paulo
Grupo Escolar Rural Arnaldo Barreto	Tremembé	1933	Taubaté
Grupo Escolar Rural de Agua Santa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Campestre	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Chicó	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Divisa	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Dois Corregos (Grupo Escolar Rural Pedro Morais Cavalcant)	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Godinhos	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Guamium	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de João Alfredo	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Monte Alegre	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Paraíso	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Pau Queimado	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Recreio	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Ana	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Santa Rosa	Piracicaba	1933	Piracicaba

Continua

Quadro 2 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural de São Joaquim	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Serrote	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tanquinho	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Taquaral	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Tupi	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural Vila Nova	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Xarqueada	Piracicaba	1933	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Carapiranga	Iguape	1935	Santos
Grupo Escolar Rural de Batataes	Batataes	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont	Ribeirão Preto	1936	Ribeirão Preto
Grupo Escolar de Aparecida do Norte	Aparecida	1936	Guaratinguetá
Grupo Escolar do Tipo Rural	Itapira	1937	Campinas
Grupo Escolar do Tipo Rural entre o bairro dos Meninos e São Bernardo	São Bernardo do Campo	1937	São Paulo
Grupo Escolar Rural de Itaiquara	Tapiratiba	1939	Casa Branca
Grupo Escolar Rural do Núcleo Colonial Barão de Antonina	Itaporanga	1943	Itapetininga
Grupo Escolar Rural de Varnhagen (Grupo Escolar Rural Adolfo Varnhagen)	Araçoiaba da Serra	1944	Sorocaba

Continua

Quadro 2 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural da Usina Junqueira (Grupo Escolar cel. Quito Junqueira)	Igarapava	1945	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural de Itajú	Bariri	1945	São Carlos
Grupo Escolar Rural dr. Kok	Piracicaba	1945	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Pedro de Moraes Cavalcanti	Piracicaba	1945	Piracicaba
Grupo Escolar Rural de Maristela (Grupo Escolar Rural d. Isabel Alves Lima)	Laranjal Paulista	1946	Sorocaba
Grupo Escolar Rural de Coruputuba (Grupo Escolar Rural Antonio Bicudo Leme)	Pindamonhangaba	1947	Taubaté
Grupo Escolar Rural da Estação de Rodovalho (Grupo Escolar Rural Comendador Rodovalho)	São Roque	1947	Sorocaba
Grupo Escolar Rural da Usina Bellodi (Grupo Escolar Rural Sabino Soares de Camargo)	Jaboticabal	1947	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural de Santo Antônio do Jardim (Grupo Escolar Rural Romualdo de Souza Brito)	Pinhal	1947	Pinhal
Grupo Escolar Rural do Preventório Imaculada Conceição (Grupo Escolar Rural Viscondessa da Cunha Bueno)	Bragança Paulista	1947	Jundiaí

Continua

Quadro 2 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural Francisco Barreto Leme	Campinas	1947	Campinas
Grupo Escolar Rural	Coroados	1948	Araçatuba
Grupo Escolar Rural Henrique Martinelli de Cambaratiba	Ibitinga	1948	Araraquara
Grupo Escolar Rural	Itirapuã	1948	–
Grupo Escolar Rural de Arealva	Arealva	1948	–
Grupo Escolar Rural	Taquaritinga	1949	Araraquara
Grupo Escolar Rural na Fazenda Pontal	Palestina	1949	Votuporanga
Grupo Escolar Rural	Nova Granada	1949	–
Grupo Escolar Rural	Mirandópolis	1949	–
Grupo Escolar Rural em Catuçaba	São Luiz do Paraitinga	1949	Taubaté
Grupo Escolar Rural	Américo Campos	1949	–
Grupo Escolar Rural do bairro de Santo Antônio	Lorena	1949	Guaratinguetá
Grupo Escolar Rural	São Roque	1950	–
Grupo Escolar Rural	Guaratinguetá	1950	–
Grupo Escolar Rural	Barretos	1950	–
Grupo Escolar Rural	Registro Campos de Experiência	1950	–
Grupo Escolar Rural	Piedade	1950	–
Grupo Escolar Rural	Penápolis	1950	–
Grupo Escolar Rural	Ibitiuva (atualmente Pitangueiras)	1950	–
Grupo Escolar Rural de Santo Antônio	Presidente Bernardes	1951	Presid. Prudente
Grupo Escolar Rural	Franca	1951	Franca
Grupo Escolar Rural na Vila São José	Taubaté	1954	Taubaté
Grupo Escolar Rural	Itapecerica da Serra	1954	São Paulo

Continua

Quadro 2 – *Continuação*

Grupo Escolar Rural de Professor Côrte Brilho	Piracicaba	1956	Piracicaba
Grupo Escolar Típico Rural	Tanabí	1957	Votuporanga
Grupo Escolar Rural Carlos Bernardes Staut	Santo Anastácio	1957	Presidente Prudente
Grupo Escolar Rural	Santa Cruz do Rio Pardo	1957	Santa Cruz do Rio Pardo
Grupo Escolar Rural Sabino Soares de Camargo	Jaboticabal	1958	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural dr. Getúlio Vargas	Ribeirão Preto	1958	Ribeirão Preto
Grupo Escolar Rural da Caixa Beneficente da Guarda Civil de São Paulo	São Paulo	1958	São Paulo
Grupo Escolar Típico Rural	Itapetininga	1961	Itapetininga
Grupo Escolar Típico Rural	Sete Barras	1962	–
Grupo Escolar Típico Rural	Guaíra	1962	Jaboticabal
Grupo Escolar Rural Professor Sílvio Silveira Mello Filho	Jacareí	1965	Antes Taubaté
Grupo Escolar Típico Rural	Garça	1966	Bauru
Grupo Escolar Rural d. Mariana Grellet Seixas	Ituverava	1967	Franca
Grupo Escolar Rural Monteiro Lobato	Sorocaba	1967	Sorocaba
Grupo Escolar Rural de Vila Escócia	Martinópolis	1967	Presid. Prudente
Grupo Escolar Rural da Granja Vianna	Cotia	1967	São Paulo
Grupo Escolar Rural	Ituverava	–	Franca

Quadro 3 – Escolas Típicas Rurais: denominação, município, ano de menção e vinculação à Delegacia Regional de Ensino.

Denominação	Município	Ano	Delegacia Regional de Ensino
Escola Típica Rural da Fazenda Santo Antônio	Álvaro de Carvalho	–	–
Escola típica rural	Itapuí	1945	Jau
Escola típica rural	Avaré	1946	Botucatu
Escola típica rural	Altinópolis	1947	Franca
Escola típica rural, do Núcleo Nova Paulicéia	Araraquara	1951	Araraquara
Escola típica rural, fazenda Fortaleza ou Pinheiros	Palestina	1955	Votuporanga
Escola típica rural e residência do professor	General Salgado	1955	Votuporanga
Escola típica rural	Indaiatuba	1955	Campinas
Escola típica rural	Santa Cruz do Rio Pardo	1955	Santa Cruz do Rio Pardo
Escola típica rural	Piraju	1955	Santa Cruz do Rio Pardo
Escola típica rural	Colina	1955	Jaboticabal
Escola típica rural	Buri	1955	Itapeva
Escola típica rural	Guarantã	1955	Lins
Escola típica rural, fazenda Córrego Fundo	Salto Grande	1955	Santa Cruz do Rio Pardo
Escola típica rural, fazenda Lagoa Redonda	Ubirajara	1955	–
Escola típica rural	Adamantina	1955	–
Escola típica rural	São José do Rio Preto	1956	São José do Rio Preto
Escola típica rural	Potirendaba	1956	São José do Rio Preto
Escola típica rural	Corumbataí	1956	–
Escola típica rural	Brotas	1956	Rio claro
Escola típica rural	Itapetininga	1956	Itapetininga
Escola típica rural	Ribeira	1956	Itapeva

*Continua*Quadro 3 – *Continuação*

Escola típica rural	Sorocaba	1960	Sorocaba
Escola Típica Rural de Vila São José	Miracatu	1966	Santos
Escola Típica Rural do Bairro de Santa Rita	Miracatu	1966	Santos

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

Oitava Rima

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora