



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de

Pesquisadores em História da Educação

Brasil

de Souza, Rosa Fátima; Pereira da Silva de Ávila, Virgínia
AS DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL (SÃO PAULO, 1931-1947)

Revista História da Educação, vol. 18, núm. 43, mayo-agosto, 2014, pp. 13-32

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321630678002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

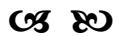
AS DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL (SÃO PAULO, 1931-1947)

Rosa Fátima de Souza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Universidade de Pernambuco, Brasil.



Resumo

O objetivo deste texto é reconstituir o debate em torno do ensino primário rural no Estado de São Paulo, examinando as representações dos educadores veiculadas na imprensa periódica educacional e as iniciativas políticas empreendidas pelo poder público. A análise recai, em primeiro lugar, nos problemas e soluções para o ensino primário rural aventado por diferentes educadores. Em seguida, examinamos as concepções contrastantes dos defensores da ruralização do ensino e dos partidários da escola comum. Na sequência, ressaltamos as discussões sobre a formação dos professores primários rurais e, por último, analisamos as iniciativas levadas a termo pelos governos do Estado de São Paulo para a educação primária rural no período delimitado para este estudo.

Palavras-chave: educação primária rural, história do ensino rural, políticas para o ensino rural, educação rural no Estado de São Paulo.

THE DISPUTES OVER THE RURAL PRIMARY SCHOOL EDUCATION (SÃO PAULO, 1931-1947)

Abstract

The aim of this paper is to reconstruct the debate on the rural primary school education in São Paulo state in Brazil by examining the representations by educators published in periodic educational press as well as looking at initiatives carried out by public authorities. The analysis, at first, falls on problems and solutions for rural primary school education alluded to by different educators. Then, we analyze the contrasting conceptions from defenders of turning that ruralisation of school against those who defended a common curriculum to the rural primary school education as well. After that, we highlight the discussions over the training of the rural primary

school teachers and, finally, we analyze the initiatives effectively put into practice by the São Paulo state government on the rural primary school education in the covered period of this study. Key-words: rural primary school education, history of rural education, policies for rural education, rural education in the Brazilian State of São Paulo.

LAS COMPETENCIAS A CERCA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA RURAL (SÃO PAULO, 1931-1947)

Resumen

El objeto de este texto es rehabilitar la contienda a cerca de la enseñanza primaria rural en el Estado de São Paulo examinando las representaciones de los educadores difundidas en la prensa periódica educacional y las iniciativas políticas llevadas a cabo por el gobierno. En primer lugar, el análisis se basa sobre los problemas y soluciones para la enseñanza primaria rural debatido por diferentes educadores. A continuación, examinamos las concepciones distintas de los defensores de la ruralización de la enseñanza y de los partidarios de una escuela común. Después, señalamos los debates sobre la formación de los profesores primarios rurales, y por último, analizamos las iniciativas presentadas a termo por los gobiernos del Estado de São Paulo a la educación primaria rural en el período delimitado para este estudio.

Palabras-clave: educación primaria rural, historia de la enseñanza rural, políticas para la enseñanza rural, educación rural en el Estado de São Paulo.

LES QUERELLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN MILIEU RURAL (SÃO PAULO, 1931-1947)

Résumé

Le but de ce papier est de reconstituer le débat sur l'enseignement primaire en milieu rural dans l'État de São Paulo, en examinant les représentations des enseignants parus dans la presse périodique éducationnelle et les initiatives politiques entrepris par le gouvernement. L'analyse se concentre, en premier lieu, aux problèmes et les solutions pour l'éducation primaire rurale évoquée par les différents éducateurs. Ensuite, nous examinons les conceptions contrastées de défenseurs de la ruralisation de l'éducation et les partisans de l'école régulière. En outre, nous soulignons les discussions sur la formation des enseignants en milieu rural et, enfin, nous analysons les initiatives prises avant par les gouvernements de l'État de São Paulo vers l'enseignement primaire rural en période délimitée pour cette étude.

Mots-clé: l'éducation primaire rurale, histoire de l'éducation en milieu rural, politiques d'éducation en milieu rural, l'éducation rurale dans l'État de São Paulo.

Entre as décadas de 1930 e 1960 o ensino primário rural emergiu como uma das problemáticas fundamentais da educação brasileira e passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos de políticos, educadores e administradores do ensino público do país. O problema não era novo, posto que já se arrastava desde o Império, no entanto, o debate ocorrido neste período pôs em questão diferentes concepções, propostas e ações políticas. Entre as posições antagônicas, o embate entre os ruralistas e os liberais defensores da escola comum recortaram as representações sobre o homem do campo, as finalidades sociais da escola e o papel dos professores primários rurais.

No Estado de São Paulo esse debate foi intenso e fomentou propostas pedagógicas e políticas educacionais específicas para o meio rural, muito diferenciadas das iniciativas levadas a termo durante a Primeira República.

Nas primeiras décadas republicanas os governos do Estado de São Paulo investiram, consideravelmente, na expansão e modernização do ensino primário. Enquanto em 1900 haviam 30.941 alunos matriculados nas escolas primárias mantidas pelo Estado, em 1929 esse número elevara-se para 338.343 alunos. Para a formação de professores foram criadas escolas normais e escolas modelo na Capital e no interior. Para o ensino elementar foi instalada uma rede de grupos escolares, considerados escolas modelares.

A modernização da instrução pública envolveu vários aspectos institucionais e pedagógicos, como a construção de vários edifícios escolares suntuosos e monumentais, a ampliação dos currículos, com a introdução de disciplinas científicas, a produção de cartilhas e manuais didáticos, a compra de mobiliário e materiais escolares e a renovação dos métodos e processos de ensino, com a adoção do método intuitivo e do método analítico para o ensino da leitura. Não obstante, a orientação geral dessas políticas educacionais privilegiou os núcleos urbanos em detrimento das zonas rurais, apesar de a grande concentração da população do Estado encontrar-se no campo (Souza, 2009).

A difusão do ensino primário nas zonas rurais enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, como a falta de provimento de professores para as escolas criadas, a precariedade dos locais de funcionamento das escolas, as condições de organização das escolas isoladas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, devido ao trabalho nas lavouras.

As medidas tomadas pelos governos do Estado a partir de 1913 incidiram, sobretudo, na gradativa e incisiva diferenciação entre escolas urbanas e rurais, hierarquizando-as e corroborando as representações negativas do meio rural, considerado inferior em relação ao nível de civilização e progresso verificado nos núcleos urbanos e com necessidades menores de escolarização. Dessa maneira, nas escolas primárias rurais consolidou-se um curso primário de menor duração, dois a três anos, quando nas escolas urbanas eram quatro anos, com programas mais simplificados e os salários dos professores menores do que os dos professores das escolas isoladas urbanas e dos adjuntos de grupos escolares (Souza, 2009; Ávila, 2013).

A análise realizada neste texto busca reconstituir o debate em torno do ensino primário rural no Estado de São Paulo, examinando as representações dos educadores veiculadas na imprensa periódica educacional e as iniciativas políticas empreendidas pelo poder público. Nesse sentido, foram examinados os artigos sobre o tema publicados nos

seguintes periódicos: *Educação*, órgão da Diretoria Geral do Ensino, *Revista de Educação* (nova fase), *Boletins da Secretaria da Educação e da Saúde de São Paulo* e a *Revista do Professor*, publicada pelo Centro do Professorado Paulista.

A relevância dos periódicos como documento para a História da Educação tem sido assinalada por vários autores. De fato, os periódicos permitem compreender a estruturação e funcionamento do campo educacional, pois neles circulam informações e prescrições, polêmicas e debates, divulgação de teorias e práticas educativas, orientações sobre as disciplinas, além de reivindicações de professores e outros temas relacionados à profissionalização docente (Nóvoa, 1993; Catani; Bastos, 1997).

O período delimitado para o estudo abrange as primeiras iniciativas de reforma do ensino rural levadas a termo por Sud Mennucci, em 1931-1932, e a consolidação parcial do ideário ruralista na Consolidação das Leis do Ensino de 1947.

A análise recai, em primeiro lugar, nos problemas e soluções para o ensino primário rural aventado por diferentes educadores. Em seguida, examinamos as concepções contrastantes dos defensores da ruralização do ensino e dos partidários da escola comum. Na sequência, ressaltamos as discussões sobre a formação dos professores primários rurais e, por último, analisamos as iniciativas levadas a termo pelos governos do Estado de São Paulo para a educação primária rural no período delimitado para este estudo.

Os problemas da escola primária rural

Desde o início do século 20 os inspetores, insistentemente, apontavam os problemas do ensino primário nos bairros e áreas agrícolas do Estado (São Paulo, [191?] a e [191?]b). Em 1914, João Chrysostomo Reis, diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo, no relatório encaminhado ao secretário do Interior, registrou, com acuidade, os maiores impedimentos para a boa organização das escolas isoladas nas zonas rurais: falta de casa apropriada; inferioridade de vencimentos em relação aos dos adjuntos dos grupos escolares; residência do professor fora da sede de sua escola; facilidade de remoções; facilidade em obter licença; falta de concurso das famílias; deficiência e irregularidade da inspeção municipal; ingerência indébita da política na escola; falta de prêmio ao esforço profícuo (São Paulo, 1915).

Nos artigos veiculados nos periódicos educacionais paulistas, nas décadas de 30 e 40 do século 20, é possível perceber a persistência desse diagnóstico, porém, são diferenciadas as análises sobre as causas dos problemas e as propostas para solucioná-los.

Sud Mennucci liderou o pensamento ruralista e pode difundir suas ideias nas revistas *Educação*, *Revista de Educação* (nova fase) e *Revista do Professor* devido ao lugar de destaque ocupado por ele nas instâncias políticas, na administração pública e na associação de professores. Foi diretor geral do ensino por três vezes, de 24 de novembro de 1931 a 26 de maio de 1932; de 7 a 23 de agosto de 1933 e entre 1943 e 1945, e

presidiu o Centro do Professorado Paulista entre 1933 e 1948.¹ Além disso, como explica Monarcha (2007), a projeção de Sud Mennucci devia-se também ao seu envolvimento com a Liga Revolucionária de São Paulo, organização política de viés autoritário que apoiou Getúlio Vargas na Revolução de 1930, e com a Sociedade Amigos de Alberto Torres.

No livro *A crise brasileira de educação*, publicado pela primeira vez em 1930, Sud expôs, com detalhes, as bases do seu pensamento ruralista, atribuindo a gravidade da crise educacional no Brasil à herança do passado colonial e escravista que incrustara na população a antipatia pelo trabalho manual². Apesar de manter uma economia predominantemente agrícola, o que se via no Brasil era o encanto pelo urbanismo consoante com os países europeus. Nesse sentido, Sud Mennucci criticava o sistema de organização agrária por meio de latifúndios, defendendo a redistribuição da terra e uma legislação que privilegiasse as zonas rurais, dotando-as do conforto das cidades, isto é, energia elétrica, luz, telefone, rádio e cinema (Mennucci, 2006).

Para Mennucci, a contradição fundamental do Brasil era o êxodo rural, pois a base da riqueza nacional estava enraizada na economia agrícola. Em relação à educação, defendia uma escola brasileira de caráter nacional, atendendo o ambiente natural a que servia:

É preciso que a escola, pela sua maneira especial de atuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. (Mennucci, 2006, p. 81)

Na avaliação do autor, havia uma total inadequação da escola primária às necessidades do campo, pois, ao invés dela atrair o homem para o campo, ela reforçava o apreço pela cidade e o antagonismo pela zona rural. A solução do problema estava, portanto, em criar na população rural a consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante. Para tanto, acreditava ele ser imprescindível a formação de um professor rural de novo tipo.

No artigo publicado na revista *Educação*, em 1931, Mennucci, então diretor do ensino, anunciou com entusiasmo a reforma do ensino rural que pretendia realizar no Estado de São Paulo. A base da reforma era a escola normal rural, que incumbir-se-ia de formar o novo tipo de mestre-escola rural:

Serão criadas, neste anno próximo, algumas escolas normaesruraes que irão dividir o quadro dos professores em duas classes: a das cidades e a

¹ Sud Mennucci formou-se na Escola Complementar de Piracicaba e atuou vários anos como professor primário. Em 1920, comandou o recenseamento escolar durante a Reforma Sampaio Dória. Em 1927, dirigiu o recenseamento escolar no Distrito Federal, convidado por Fernando de Azevedo, responsável pela Reforma da Instrução Pública no Rio de Janeiro. Entre 1925 e 1931, ele atuou como redator e crítico literário do jornal *O Estado de São Paulo*. Sobre a trajetória profissional de Sud Mennucci, ver Fávero e Britto (2002) e Monarcha (2007).

² O livro *A crise brasileira de educação* foi laureado pela Academia Brasileira de Letras em 1933, recebendo o 1º prêmio no concurso da série Francisco Alves, subordinada ao título *Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil*. Em 1934, o livro teve nova edição, à qual foram inseridos textos e anexos. Neste estudo estamos utilizando a versão para e-book, de 2006, referente à digitalização da 2ª edição em papel de 1934.

dos campos. [...] As normas rurais se organizarão sob um tríplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico ou, talvez melhor, o sanitário, e o agrícola. Isso quer dizer que terão professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agronomos. Todos, nessa casa, desde a cabeça directora até o mais humilde servente devem ter mentalidade agrícola, isto é, de quem sabe que o campo é a esperança actual e única do Brasil. (Mennucci, 1931, p. 6)

Mennucci chegou a formular o decreto da reforma do ensino rural, mas saiu da Diretoria do Ensino em maio de 1932 sem homologá-lo. Artur Torres Filho, presidente da Sociedade Nacional de Agricultura, enviou uma carta à redação da revista *Educação* pedindo para que fosse divulgada a proposta de lei formulada pelo ex-diretor do ensino. Os editores transcreveram, na íntegra, na seção *Através* da revista, a proposta da reforma, o que serviu para a difusão da proposta de Sud Mennucci para a ruralização do ensino (*Como deveria ser*, 1932).

Em 1933 mais um artigo desse educador foi publicado na revista *Educação*. Intitulado *A guerra à zona rural*, tratava-se de uma conferência proferida por Sud Mennucci no Rio de Janeiro, a convite da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, no evento de encerramento do Curso da Escola Regional³. Nesse texto, Sud Mennucci reiterou suas posições sobre as raízes históricas do privilegiamento da zona urbana no Brasil em detrimento do campo. Para o educador, toda a legislação brasileira era protecionista para a cidade, inclusive a legislação educacional. Por fim, reafirmava sua convicção de que a zona rural era a mais importante para a nacionalidade, devido à riqueza que proporcionava ao país (Mennucci, 1933).

Tanto na revista *Educação*, quanto na *Revista do Professor*, as ideias do ruralismo escolar circulavam de forma preponderante. Mas certo é que a questão foi equacionada de várias maneiras, muito associada ao nacionalismo e a uma representação negativa do homem do campo.

Partidário da ruralização do ensino, o professor Aggêo Pereira do Amaral, em artigo publicado na revista *Educação*, em 1932, ressaltava a imperiosa necessidade de nacionalização dos imigrantes residentes no interior do Estado de São Paulo. Mencionava a situação preocupante que observara na colônia japonesa do Noroeste, onde muitas crianças não sabiam falar o português, pois a língua e os costumes eram japoneses. Para esse professor, somente a escola poderia transformar os hábitos desse povo, nacionalizando-o (Amaral, 1932).

Para alguns professores, como Antônio J. Oliveira (1939), o problema estava nas características negativas do camponês, visto como homem analfabeto, sem formação social e sem consciência das suas responsabilidades.

De forma mais propositiva, Cesar Pietro Martinez (1932) defendeu as cooperativas populares para solução do problema do ensino rural. Para ele, que havia sido diretor da Escola Normal de Pirassununga, São Paulo, e inspetor geral da Instrução Pública no Estado do Paraná, no período de 1920 a 1924, convinha a diferenciação entre escola urbana e escola rural. Essa última deveria servir aos interesses da zona rural, contribuindo para a fixação do homem no campo.

³ Segundo consta na revista *Educação*, a série de quatro conferências foi pronunciada por Celso Kelly, Sud Mennucci, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Cf. Mennucci (1933).

Defensores da escola comum, como Fernando de Azevedo⁴ e Antônio Almeida Junior, expuseram posições divergentes em relação ao problema da educação rural. Na conferência intitulada *O problema da educação rural*, proferida no mesmo evento de que participara Sud Mennucci, no Rio de Janeiro, em 1933, Fernando de Azevedo posicionou-se contrário ao que denominou de espírito romântico de exaltação lírica da realidade e de revolta contra o real, isto é, a literatura sobre o tema caracterizada pela falta de objetividade, ponderação e continuidade⁵. Fernando de Azevedo afirmava que o êxodo das populações rurais devia-se ao interesse econômico e que o fenômeno muito complexo deveria ser explicado com base em uma abordagem sociológica (Azevedo, 1965).

No entendimento desse educador, não se tratava de tomar a política “rumo ao campo” como uma ideia salvadora. Para uma visão clara do problema da educação rural era preciso perder a ilusão de fixação dos grupos rurais, “cuja mobilidade é uma das primeiras consequências do contato com os centros urbanos” (Azevedo, 1965, p. 39).

Para Azevedo (1965), a rarefação demográfica do território brasileiro constituía uma realidade objetiva. Portanto, havia um equívoco nas interpretações sobre o êxodo das populações do campo para as cidades e sobre o papel das escolas rurais:

Pedir, de fato, somente à ‘educação rural’ ou esperar dela a solução racional de um problema, que não é exclusiva, nem principalmente técnico, é incidir no duplo erro de desconhecer a impossibilidade de estender a educação, nas condições atuais, a todos os grupos dispersos pelo campo e pelos sertões, e de obscurecer a questão com mais uma dessas ‘idéias salvadoras’ de que tem sido fértil o misticismo da mentalidade primária. (Azevedo, 1965, p. 39).

Dessa maneira, o combate ao êxodo rural passava não apenas pela escola, mas pela política de melhoramentos rurais, como irradiação de estradas, água, esgoto, luz elétrica, telefonia. Nessa perspectiva, a questão da educação rural não se restringia a um problema de caráter apenas pedagógico, técnico ou regional.

Para que a escola fosse um fator positivo no meio rural, convinha substituir a escola isolada, a escola de um só mestre, pela consolidação ou agrupamento de escolas: escolas reunidas ou grupos escolares. A escola rural somente poderia desempenhar sua missão social quando houvesse o investimento público na consolidação das escolas e na construção de estradas. Outra condição fundamental, na concepção de Azevedo, era estabilidade e condições melhores de trabalho para os professores (Azevedo, 1965).

⁴ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um dos mais importantes representantes do movimento da Escola Nova no Brasil. Lecionou Latim e Psicologia na Escola Normal de São Paulo e atuou no jornalismo (*Correio Paulistano* e *O Estado de São Paulo*). Dirigiu a Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) e de São Paulo (1933). Foi o responsável pela redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Participou da fundação da Universidade de São Paulo em 1934 onde foi diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Catedrático de Sociologia. Assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde de São Paulo em 1947 e, em 1956 o cargo de Diretor Geral do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Para maiores informações, conferir o verbete publicado no Dicionário de Educadores no Brasil, Fávero e Britto, 2002.

⁵ Essa conferência foi publicada posteriormente no livro do autor intitulado “A educação e seus problemas”. Cf. Azevedo (1965).

As posições de Almeida Junior iam na mesma direção do pensamento de Fernando de Azevedo. Em 1936, Almeida Junior, diretor do ensino de São Paulo, concedeu uma série de entrevistas ao jornal *Diário de São Paulo* versando sobre a situação da educação rural no Estado⁶. Nessas entrevistas, publicadas posteriormente no *Boletim n° 4*, da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, o diretor apresentou um diagnóstico matizado pelo olhar da administração geral do ensino e um conjunto de propostas para solucionar os problemas apontados.

O primeiro e maior problema assinalado por Almeida Junior era o da insuficiência da lotação, isto é, o precário acesso das crianças residentes no campo. Estimava o diretor a existência de 700 mil crianças em idade escolar, das quais apenas 130 mil encontravam possibilidade de matrícula em escola pública. Portanto, faltavam vagas para 570 mil crianças. Em algumas regiões do Estado, a população rarefeita agravava o problema.

Além da falta de vagas, outro problema de difícil solução era o da inadequação da escola às necessidades do meio rural. Segundo Almeida Junior, o que as escolas existentes proporcionavam era pouco e inadequado: “nem a escola convém à professora, nem a professora à escola” (Almeida Junior, 1936, p. 3). Essa dupla inconveniência ocorria devido, por um lado, às precárias condições de instalação das escolas, pois, sem casa para a residência da professora, ela muitas vezes via-se na contingência de arranjar uma pensão em casa de sitiante, sem as condições elementares de conforto. Por outro lado, outro problema grave consistia na prova de estabilidade estabelecida pelo decreto n. 6.947, de 19 de agosto de 1933, instituído durante a gestão de Sud Mennucci na Diretoria do Ensino, que impunha maior dependência dos professores em relação aos sitiantes.

Outra face da inconveniência era a inadaptação da professora à escola rural. A maioria não queria exercer o magistério no campo, cumprindo apenas o tempo de desterro até obter a remoção para uma escola localizada na cidade. O diretor era então favorável a uma solução considerada por ele como qualitativa, o que significava “localizar bem o número modesto de instituições, dando-lhes situação independente e professores adequados, a esbanjar as dotações com milhares de escolas improdutivas” (Almeida Junior, 1936, p. 4). Na visão desse educador, mais que solucionar o déficit de vagas, cabia ao Estado aperfeiçoar o aparelho de ensino antes de difundi-lo. O ensino primário deveria ser o mesmo, tanto na cidade, quanto na roça. A diferença fundamental seria de ênfase, isto é, caberia à professora rural tratar de assuntos rurais, levando as crianças a simpatizarem pelas coisas da roça.

Almeida Junior discordava, portanto, das tendências ruralistas. A esse respeito tecia uma crítica mordaz:

Distingamos. Não nos interessa o ruralista urbano, que, em plena praça do Patriarca, brada aos outros, cheio de entusiasmo, o rumo ao campo. O

⁶ Antonio Ferreira de Almeida Junior iniciou sua carreira profissional atuando no ensino primário e normal. Em 1921, formou-se em Medicina na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Foi professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1941. Em seguida, tornou-se professor catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Exerceu o cargo de Secretário de Educação e Saúde Pública nos anos de 1945 e 1946. Integrou a comissão nomeada pelo Ministro Clemente Mariani para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para maiores informações, conferir Gandini, 2005 e o verbete publicado no Dicionário de Educadores no Brasil, Fávero e Britto (2002).

que procuramos, ou pretendemos forar, é o 'ruralista de trincheira', que vai para a roça e aí fica ensinando (Almeida Junior, 1936, p. 11).

Em um dos textos publicados no *Boletim n° 4*, intitulado *Os sete pecados capitais da escola rural*, Almeida Junior foi enfático na síntese do que considerava como sendo os maiores problemas do ensino rural no Estado de São Paulo: a dificuldade de acesso pela ausência de estradas, a situação de dependência dos professores em relação aos proprietários rurais, o desconforto da vida na roça, o isolamento sentido pela professora devido ao contraste entre a sua cultura e a do receito que a hospedava, a falta de estímulo do trabalho realizado individualmente pelo mestre nas escolas isoladas, as dificuldades para cultivar-se e a falta de recursos para o ensino⁷.

Nas divergências de posições entre os educadores, são perceptíveis modos diferentes de conceber a realidade brasileira, o papel do Estado e da educação. No embate sobre os problemas e soluções para o ensino primário rural, encontrava-se também em questão a complexa relação entre educação e democracia (Pereira, 2011).

O embate entre a escola comum e a ruralização do ensino

As disputas entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos - a escola única ou comum - e outro modelo específico para a zona rural, assumiram contornos emblemáticos nos anos 30 e 40 do século 20, especialmente no Estado de São Paulo. De um lado, os adeptos do ruralismo pedagógico, cujo objetivo era promover condições de permanência do homem na zona rural. A personalidade de expressão desse movimento, como assinalamos anteriormente, foi Sud Mennucci, considerado um dos vultos paradigmáticos pela defesa da escola rural e da ideologia ruralista (Monarcha, 2007, Ávila, 2013). De outro lado, o movimento de renovação educacional e a defesa de uma escola comum, tanto no campo, quanto na cidade. Entre os principais nomes do movimento da Escola Nova destaca-se Almeida Junior, diretor da Instrução Pública entre os anos de 1935 a 1937.

No campo educacional, foi Sud Mennucci quem melhor traduziu, no plano teórico e político, o pensamento de Alberto Torres, um dos precursores do pensamento ruralista brasileiro. Ambos criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, mantinham um tipo único de ensino, sem levar em consideração as diversidades regionais (Mennucci, 1935).

Em 1934 o *Boletim do professor*, impresso utilizado até então para noticiar os eventos sociais do Centro do Professorado Paulista, foi substituído pela *Revista do Professor*. Publicada mensalmente, a revista foi utilizada como um importante dispositivo de propagação do pensamento ruralista. Exemplo disso foi o discurso inaugural proferido pelo professor Maximo de Moura Santos, representante da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, na Semana Ruralista de Franca, em 22 de abril de 1935. Além de destacar o papel central do Estado paulista na luta pelo ruralismo, Santos chamava a atenção acerca da necessidade de formar nas gerações futuras "uma mentalidade amiga do campo" (*Ruralismo*, 1935, n. 12, p. 12).

⁷ O texto *Os sete pecados capitais da escola primária* foi publicado no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937*. Cf. São Paulo, 1937.

O ápice da campanha em prol do ensino rural aconteceria em julho de 1935. Naquele momento, o Estado viveu, nos termos de Mennucci, “um intenso, um vibrante mês de propaganda ruralista” (*O ensino rural*, 1935, n. 12, p. 1). Referia-se, de maneira especial, às duas bem sucedidas semanas ruralistas realizadas nas cidades de Bauru e na capital do Estado. Notadamente, esse ano pode ser considerado como aquele em que o ensino rural ganhou maior projeção em São Paulo.

A visibilidade dada às experiências de escolas que haviam adotado tal perspectiva ruralista foi uma estratégia utilizada pelo dirigente do Centro do Professorado Paulista para reforçar suas posições no campo educacional. O educador citava, como exemplo, a experiência do Grupo Escolar Rural do Butantan, situado na capital do Estado. Em junho de 1935, na Exposição Estadual de Animais de Água Branca, uma classe de alunos, conduzidos pelas mãos da professora Noêmia Saraiva de Matos Cruz, recebeu o primeiro prêmio para um galo da raça Minorca Preta, classificado como campeão das raças mediterrâneas, de criação do Clube Agrícola Escolar do Butantan (*O ensino rural*, 1935, n. 12, p. 1). Além da sua notável competência técnica, dona Noêmia, como era chamada, possuía, de acordo com Mennucci, muita habilidade no trato com as pessoas, transformando “classes de quase analfabetos em pequenos ‘lavradores’ conscientes e entusiasmados com o seu labor” (Grupo Escolar do Butantan, 1935, n. 12, p. 14).

Outro importante aliado na campanha em prol do ensino rural foi a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres - Saat, criada em 1932, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal (Lima, 1935). A Saat desempenhou um papel fundamental, especialmente nos anos 1930. Além de divulgar o pensamento de Alberto Torres, promoveu diversas atividades, entre as quais o Primeiro Congresso de Ensino Regional da Baía (1934) e as semanas ruralistas realizadas em diferentes regiões do país (Ávila, 2013).

Contrapondo-se ao ideário da ruralização do ensino, Almeida Junior fez a defesa contundente da escola comum no *Boletim n° 4*, da Secretaria da Educação e Saúde, em 1936. Em sua argumentação sobre o tema, o então diretor do ensino diferenciou duas posições antagônicas: a da escola social, de tipo coletivista de matiz soviética, e a da escola individual, de caráter liberal, na qual se procurava alcançar o bem coletivo pelo bem individual. Para o diretor do ensino, a escola social padecia de três equívocos: “fere o espírito democrático que nos rege; contraria a psychologia humana; prejudica o próprio bem social” (Almeida Junior, 1936, p. 22).

A escola comum, por outro lado, fundamentava-se no princípio democrático em matéria de educação, que postulava a igualdade de oportunidades para todos. Coerente com esse princípio, considerava um erro a implantação de um ensino primário dual - um para a cidade e outro para a roça. Almeida Junior concordava com a necessidade do ensino profissional rural, desde que não se desvirtuasse a finalidade da escola primária (Almeida Junior, 1936).

Ele era contrário à escola social, à especialização prematura e à escola de trabalho infantil. Por outro lado, defendia a escola comum que, segundo ele, possuía quatro características: a clientela, isto é, a destinação à toda a população intelectualmente apta do país; o programa, constituído do mínimo de cultura necessária para a vida de todo cidadão; as finalidades voltadas para a unidade nacional e a igual oportunidade a todos. Na visão de Almeida Junior, a defesa da escola comum não era incompatível com a proposta de criação de escolas primárias tipo granjas escolares e grupos escolares rurais.

Além disso, o programa de ensino, sendo o mesmo das escolas urbanas, deveria dar ênfase a alguns aspectos como a saúde, o conforto, o direito à brincadeira no recreio, campanhas contra o ócio e o álcool, ensino da leitura, escrita e cálculo e noções científicas adaptadas às necessidades da vida rural e, por último, à socialização, visto que educar era integrar o indivíduo na sociedade:

Colabore a escola primária para que não sossobremo chãos os princípios liberaes tão duramente conquistados pelo homem, através de séculos de lucta, e para que a trajectoria da civilização brasileira, na sua marcha progressiva, não se desvie nem para a direita nem para a esquerda (Almeida Junior, 1936, p. 33)

É, portanto, nesse cenário de uma sociedade cujo *modus operandi* passa a ter o predomínio do urbano sobre o rural que surgiu, com maior vigor no Estado, a necessidade de se criar uma escola moderna e atraente, com capacidade de estimular a permanência da população na zona rural. A referência nesse sentido era o Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont, na cidade de Ribeirão Preto (*Educação rural*, 1936), que traduzia, em grande medida, as aspirações escolanovistas: uma escola de ensino comum, articulada com as atividades típicas da zona rural.

O grupo estava alojado em casa própria, fornecida pela Companhia Agrícola Fazenda Dumont, que dispôs de terreno para as atividades de criação e de cultura. Nessa escola, além do ensino comum do programa primário, havia, nas palavras de Almeida Junior, uma satisfatória organização de atividades agrícolas, desde horta, plantações de abacaxi, amendoim, mandioca, até atividades de apicultura e de avicultura, entre outras (*Educação rural*, 1936).

Tal propósito não deixava de aproximar-se do postulado ruralista de inserção das atividades agrícolas no programa escolar. Contudo, guardadas as semelhanças entre os dois grupos - ruralistas e escolanovistas - é preciso considerar as diferenças que os separam. Nesse aspecto, é bastante oportuna a observação de Freitas (2005), com a qual concorda Souza (2009), quando se refere a uma aparente homogeneidade em torno dos princípios da Escola Nova. Para esse autor, o que estava em disputa, no plano ideológico, era um projeto de nação, isto é, um Brasil que tomasse como base de sua economia a industrialização ou um Brasil de vocação eminentemente agrícola: para cada projeto, a defesa de um tipo de ensino.

O problema da formação do professor da escola primária rural

Uma formação específica para o professor primário rural já estava em discussão no Estado de São Paulo desde a década de 1910. Porém, nos anos 1930 e 1940 o debate foi ampliado, envolvendo posições diversas em torno da escola normal rural. Em 1930, incumbido de relatar, na 4^a Conferência de Educação, as teses relativas à 2^a questão proposta - como preparar o professor rural e como fixá-lo ao meio em que deve atuar -, João Toledo achou por bem levar à conferência a posição dos professores sobre o assunto. Para tanto, pediu que respondessem a um questionário se posicionando sobre as seguintes questões:

Qual o critério a ser seguido no recrutamento de lentes das escolas normais para preparação do professor rural? Quais os recursos materiais aconselháveis para combater a tendência ao urbanismo e promover o interesse pela vida do campo e fixação dos professores rurais? Quais as vantagens que poderiam ser concedidas aos professores rurais visando a sua fixação nas escolas sem onerar os cofres públicos? (Toledo, 1930, p. 171)

As respostas a essas questões foram publicadas no volume 12 da revista *Educação* de 1932 e permitem apreender as diferenças de posições no magistério. O professor Licinio Carpinelli, de Ourinhos, mostrou-se favorável à instalação das escolas normais rurais, ressaltando que tais escolas deveriam ter programas com cunho utilitário e prático (*apud* Toledo, 1930).

O professor Antonio Luis Schiavo, de Taubaté, manifestou-se favorável à instalação das escolas normais rurais nos centros urbanos, “porque os nossos núcleos rurais não n’as comportam, em qualquer sentido, presentemente, ao menos” (*apud* Toledo, 1930, p. 173). Para este professor, o recrutamento dos professores para essas escolas deveria ser feito entre os intelectuais da região. Os recursos materiais para combater o urbanismo seriam “confiar a cada professor uma pequena gleba de boa terra, facilitando-lhe os meios de construir sua vivenda” (*apud* Toledo, 1930, p. 174). Por último, defendia a equiparação dos vencimentos dos professores rurais aos dos adjuntos de grupo ou aos de professor de escola urbana.

Já para o professor Sylvio Barros, de Cafelândia, as escolas normais primárias deveriam ser localizadas em zonas rurais, pois seriam frequentadas, de preferência, por pessoas habituadas no ambiente propício à formação de professores rurais. Lembrava o professor o resultado satisfatório dos professores leigos aproveitados no próprio meio em que viviam. O programa deveria ser simples, com feição prática no preparo do professor de escola rural. Para fixação do professor na zona rural, sugeria o aumento dos vencimentos, satisfazendo uma porcentagem mínima de alfabetização e acomodações para a escola e residência (*apud* Toledo, 1930).

A posição de Sud Mennucci, como foi mencionada anteriormente, era a de defesa de uma formação especializada para os professores rurais cujas características estariam voltadas para o meio fossem nas finalidades, nos programas de ensino e na organização administrativa e pedagógica. Na proposta de reforma que havia apresentado ao interventor Pedro de Toledo, publicada no volume 8 da revista *Educação* em 1932, o decreto proposto previa a organização detalhada das novas escolas normais rurais. Elas compreenderiam um curso complementar, que daria uma formação geral, sendo acrescentada apenas agricultura prática (*Como deveria ser*, 1932).

O programa do ensino normal, além de matérias de formação geral, compreenderia a formação específica, envolvendo psicologia, pedagogia e didática, tecnologia, zootecnia, agricultura geral, agricultura especial, economia rural, higiene, puericultura e profilaxia rural, desenho, música e educação física. As escolas normais rurais dividiriam os trabalhos escolares em dois períodos, de maneira que uma parte seria prática, com aulas no campo e nos laboratórios, e outra de aulas teóricas, em classe. Para candidatar-se ao exame de admissão do curso normal, o aluno deveria ter 14 anos e realizar provas

das matérias do curso complementar e provas que revelassem a vocação do candidato para a especialidade de professor rural.

Para a prática e observação dos normalistas, as escolas normais rurais teriam um grupo rural, como escola de aplicação, constituído de duas ou mais classes. Além disso, elas teriam duas a quatro escolas isoladas vocacionais rurais disseminadas pelo município e que serviriam, de preferência, às zonas de produções diferentes. O artigo 11 previa a autorização do governo para a instalação de grupos escolares e escolas isoladas vocacionais rurais, tendo em mira a formação de uma mentalidade escolar voltada para as atividades agrícolas e pastoris, e, na zona marítima, para as fainas marinhas e ribeirinhas (*Como deveria ser*, 1932).

A proposta de Sud Mennucci credenciava as escolas normais rurais como instituições centrais no ideário da ruralização do ensino. Muitos professores do magistério primário paulista foram favoráveis à instalação dessas instituições no Estado, porém, divergiam as opiniões sobre onde essas escolas deveriam ser instaladas, se na zona rural ou urbana. Não obstante, vale a pena notar que os defensores do ruralismo reabilitaram o apostolado cívico do magistério proclamado no início da República. Caberia ao professor rural transformar não somente a escola, mas, principalmente, o homem do campo e o seu meio. Como diria o professor Paulo Monte Serrat, cabia aos mestres rurais ensinar às crianças muito mais que ler e escrever:

Acresça-se a essa incumbência a do verdadeiro sacerdócio, quer guerreando o álcool, quer ensinando o combate às epidemias e pandemias, quer levantando barreiras às superstições, consequências de mórbidos hábitos rurais, quer, por fim, fundando associações e cooperativas que os unam, e ter-se-á o esboçado plano da vitória. (Monte Serrat, 1943, p. 27)

Em relação à formação de professores, Almeida Junior preferia a criação de cursos de especialização nas escolas normais já existentes. Esses cursos deveriam ser breves, de três a quatro meses, abrangendo matérias e atividades essenciais ao professor rural. A ideia era formar o professor técnico de educação rural, isto é, um profissional com conhecimentos de higiene rural, sociologia rural, aspectos técnicos do ensino primário por meio de assuntos rurais e atividades rurais que incentivasse o gosto do professor pela vida no campo (Almeida Junior, 1936).

Esse curso de especialização foi oferecido em duas escolas normais do Estado durante a administração de Almeida Junior na Diretoria do Ensino: na Escola Normal Livre de Santa Rita do Passa Quatro, com grande solenidade e aula inaugural proferida pelo professor Nelson de Azevedo, e na Escola Oficial de São Carlos, dirigida por Sebastião Rocha, com aula inaugural pronunciada por Almeida Junior (*Educação Rural*, 1936). Celebrados com pompas, os cursos atendiam às recomendações da V Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em 13 de julho de 1936, em Genebra (Ávila, 2011).

Nessa conferência, uma das recomendações tratou especificamente da organização do ensino rural e da importância de se assegurar o mesmo nível de instrução, tanto nas escolas rurais, quanto nas urbanas. As recomendações buscavam solucionar dois problemas: o êxodo rural e o despovoamento do campo. Sem dúvida, os problemas mencionados atingiam diretamente São Paulo, que viu sua população crescer e migrar de forma acelerada para os centros urbanos.

A insuficiência da ação do Estado em prol da escola primária rural

Um balanço sobre o que foi feito, no Estado de São Paulo, em prol do ensino primário rural nas décadas de 1930 e 1940 exige levar em conta as iniciativas de reforma do ensino protagonizadas por diferentes educadores e os resultados efetivos dessas iniciativas em termos de organização administrativa, renovação pedagógica e expansão das oportunidades educacionais no campo.

Na primeira vez que Sud Mennucci ocupou o cargo de diretor do ensino, 24 de novembro de 1931 a 26 de maio de 1932, ele pouco pode fazer em relação ao ensino rural⁸.

A gestão de Fernando de Azevedo, sucedendo a João Toledo, 28 de dezembro de 1932 a 25 de julho de 1933, foi marcada pela elaboração do Código de Educação decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, que se constituiu em um plano global de reestruturação da educação pública paulista, atingindo todos os níveis de ensino, com base nos princípios da Escola Nova (Souza, 2011).

O Código de Educação de 1933 assentou-se sob os princípios da escola única comum, consoante com as proposições dos pioneiros da educação nova, consubstanciados no Manifesto de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo. Dessa maneira, a questão do ensino primário rural foi tratada no conjunto das prescrições para as escolas públicas primárias. O tempo de duração do curso primário nas escolas isoladas rurais foi ampliado para três anos e o período escolar para quatro horas e 30 minutos de recreio (São Paulo, 1933).

Nos programas de ensino dessas escolas, o ensino deveria ser “essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vivia, sobretudo, adaptado às necessidades e conveniências locais” (São Paulo, 1933, p. 65, art., 266). Em relação a novas instituições para o ensino primário rural, o Código previu a criação de granjas escolares funcionando com área cultivável de pelo menos três hectares e possuindo edifício com salas de aula e aposentos necessários para a residência do professor⁹. O código previa, ainda, experiências pedagógicas inovadoras a serem implantadas gradativamente.

Ainda em 1933 Sud Mennucci, na breve passagem na direção da Diretoria do Ensino, 7 a 23 de agosto de 1933, conseguiu fazer promulgar a Lei de Reorganização do Ensino Rural, consubstanciada no decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, por meio do qual o Estado autorizava a instalação da Escola Normal Rural em Piracicaba. No entanto, esta escola não chegou a ser instalada.

Ciente, como dizia, do grave problema educacional que atingia o país, Adhemar de Barros, que fora nomeado em 27 de abril de 1938, pelo presidente Getúlio Vargas, interventor do Estado de São Paulo, cargo em que permaneceu até 4 de junho de 1941,

⁸ Durante a gestão de Sud Mennucci, foi estabelecido o decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932, que reorganizou a instrução pública. Por esse dispositivo, as escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares, foi reajustado o quadro do magistério público e equalizado os vencimentos dos professores das escolas isoladas com os dos grupos escolares. As agruras em relação a essa passagem pela diretoria do ensino foram detalhadas por Sud Mennucci no livro *O que fiz e o que pretendia fazer* (Mennucci, 1932). Para uma análise detalhada dessa reforma, ver Vicentini e Galego, 2011.

⁹ De acordo com Silva (2004), o modelo de granja escolar foi adotado na Escola Rural do Sítio da Saudade, localizado em Cotia, na propriedade agrícola do professor Raul Briquet.

priorizou várias ações na área da educação. A situação, como dizia, era dramática. O analfabetismo ultrapassava os 50% da população adulta e menos da metade das crianças em idade escolar na zona rural frequentavam a escola (São Paulo, 1939).

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

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

Em relatório enviado ao presidente da República, Getúlio Vargas, no final de 1940, Adhemar de Barros informava a existência de 7.868 escolas isoladas, com um total de 445.154 alunos matriculados (São Paulo, 1940). Frequentavam as escolas primárias nas sedes dos municípios 338.525 alunos; na zona rural, 156.459 alunos, e nos distritos de paz, 51.686 (São Paulo, 1939). Além das escolas localizadas nos núcleos de população estrangeira, foram criadas mais 649 em diversas zonas do Estado, atendendo, na medida do possível, à densidade da população de cada núcleo. Esses dados evidenciavam, segundo o interventor, mais do que fora feito nos 15 anos entre 1920 e 1935 (São Paulo, 1940).

Com a saída de Adhemar de Barros, em 1941, assumiu como interventor federal Fernando de Sousa Costa, que permaneceu no cargo de 1941 a 1945. Procurando dar continuidade à política educacional do Estado Novo para a zona rural, o novo interventor investiu na reforma do ensino normal. Não por acaso nomeou, em 1943, o professor, inspetor técnico do ensino rural e escritor Thales de Andrade como diretor geral do Departamento de Educação, cargo em que permaneceu até o final desse mesmo ano.

Fernando Costa acreditava que a partir da reforma do ensino normal “o futuro professor saído de nossas escolas normais poderá ir para o interior sem receio de tornar-se lá um elemento estranho” (São Paulo, 1943, p. 69). E foi visando atender as especificidades do ensino primário na zona rural que Sud Mennucci, a convite de Fernando Costa, voltaria a Direção Geral do Ensino pela terceira vez, em fins de 1943.

Uma das primeiras medidas de Sud Mennucci foi a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural, decreto-lei n. 13.635, de 21 de outubro de 1943, que tinha por fim orientar, centralizar e coordenar todas as atividades ruralistas no ensino primário. No exame de Monarcha (2007), esse dispositivo legal configurou-se como a síntese da obra ruralista do reformador. Prova disso foi o lugar de destaque reservado à Assistência Técnica do Ensino Rural na Consolidação das Leis do Ensino do Estado de São Paulo, em 1947.

Mas a passagem de Mennucci pela direção geral do ensino não alterou, de forma significativa, a ampliação da rede escolar. Em 1944, embora se observe a gradativa expansão do ensino primário rural paulista, o ritmo foi menos intenso. Havia, no Estado, 4.540 unidades escolares na zona rural, com 230.917 alunos matriculados. Como demonstrou Almeida (1945), a lotação escolar na zona rural deveria corresponder, em 1943, a, aproximadamente, 400.000 matrículas. No que se relaciona à criação de escolas típicas rurais, essa também não foi expressiva. Uma das hipóteses é de que o custo financeiro para a manutenção de escolas dessa natureza constituiu-se como um investimento oneroso aos cofres públicos.

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

Em 1947, o governador Adhemar de Barros aprovou a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo - decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Com a nova legislação, ainda permaneceram os padrões de comportamento desenvolvidos durante o Estado Novo.

A grande mudança no texto legislativo ocorreu por conta da diferenciação entre educação primária e educação rural, que passaram a ser tratadas como modalidades distintas: a educação primária seria ministrada nas escolas isoladas, nos grupos escolares, nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano do Instituto de Educação Caetano de Campos e nos cursos populares noturnos. Já a educação rural nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais, nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial (São Paulo, 1948).

Essa ideia de um modelo de escola rural voltado para a vocação agrícola não era nova, como buscamos demonstrar neste texto. Na realidade, o Estado de São Paulo se valeria de dois modelos de educação primária na zona rural durante os anos 1930 e 1940: escolas rurais de ensino comum e escolas típicas rurais baseadas nas concepções ruralistas de educação.

Considerações finais

Mesmo com a gradativa expansão do ensino primário rural nos anos 1920 e 1930 e o expressivo aumento no número de escolas rurais na década de 1940, não se construiu no Brasil uma ideia uniforme em relação a essa modalidade de ensino. Ora a escola rural foi concebida para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem ao campo e, ainda, como elemento de estabilidade e de segurança nacional.

As concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural, particularmente no Estado de São Paulo. Neste Estado coexistiram, nos anos 1930 e 1940, dois tipos de escola primária rural: as escolas isoladas e grupos escolares localizados na zona rural, cujo programa era o mesmo das escolas urbanas, e as escolas isoladas e grupos

escolares típicos rurais, com uma organização de ensino de caráter vocacional agrícola. Esses dados revelam a característica do Estado de São Paulo na experimentação de novos modelos educativos para o ensino primário rural.

Na realidade, a manutenção desses dois modelos pode ser vista como conciliação de posições em disputa. O ruralismo escolar, apesar do número de adeptos e das estratégias bem sucedidas de divulgação de seu ideário, não conseguiu impor-se como representação dominante e capaz de nortear as políticas públicas para a educação rural. Dessa maneira, ela teve que compartilhar com outras posições a configuração do ensino público.

Em relação à formação de professores, apesar da existência do decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, o projeto de institucionalização da escola normal rural sucumbiu frente às outras opções de formação de professores assumidas pelo poder público, como os institutos de educação. Vale assinalar que, no Estado de São Paulo, diferentemente de outros Estados, não foram criadas escolas normais regionais instituídas pela Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946. O sonho de Sud Mennucci, de uma escola normal rural especializada, malogrou frente ao modelo de formação ampliada e comum preconizada por Fernando de Azevedo no início dos anos 1930.

Com ênfase num modelo de escolarização voltado para os aspectos da vida urbana, a política educacional do Estado de São Paulo dirigiu-se muito mais às cidades do que à zona rural. Não por acaso os índices de alfabetização e técnicas de trabalhos mostravam-se superiores nas zonas urbanas. Em grande parte das escolas primárias rurais permaneceram determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino: altos níveis de evasão e repetência, baixo nível de qualificação dos professores, quase todos leigos, precariedade das instalações escolares e falta de materiais e de equipamentos.

Referências

- ALMEIDA JUNIOR, A. Problemas da escola primaria na zona rural. *Boletim n. 4*. Secretaria da Educação e da Saude Pública. Directoria do Ensino. São Paulo, 1936.
- ALMEIDA, João Carlos de. O ensino primário em São Paulo de 1934 a 1943. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, 1945, p. 366-390.
- AMARAL, Aggêo Pereira do. Ensino rural. *Educação*. Orgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. 7, n. 4 e 5, 1932, p. 56 -58.
- AVILA, Virgínia. P. S. A escola primária rural no código de educação de São Paulo (1933): entre avanços e permanências. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011. Anais ... Vitória: SBHE, 2011.
- AVILA, Virgínia P. S. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)-uma abordagem comparada*. Araquarara: Unesp, 2013. 215f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- AZEVEDO, Fernando. O problema da educação rural. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. 4 ed. Tomo I. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p. 33-52.

CATANI, Denice B.; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 5-10.

COMO DEVERIA SER reorganizado o ensino rural em São Paulo. *Educação*. Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. VIII, n. 6 e 7, 1932, p. 190-195.

EDUCAÇÃO rural. *Revista de Educação*, São Paulo: Typ. Siqueira, v. 15 e 16, 1936, p. 103-115.

GRUPO ESCOLAR DO BUTANTAN. *Revista do Professor*, São Paulo, v. 1, n. 12, 1935, p. 14.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: MEC, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *História e memória da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 165-181.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Trajetória do professor emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior: do patrimonialismo à escola pública (1892-1945)*. Campinas: Unicamp, 2005. 177f. Tese (livre docência). Universidade Estadual de Campinas.

LIMA, A. Sabóia. *Alberto Torres e sua obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

MARTINEZ, Cesar Prieto. As cooperativas populares na solução do problema do ensino rural. *Educação*. Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. 10, n. 10 e 11, 1932, p. 22-26.

MENNUCCI, Sud. A reforma do ensino rural em S. Paulo. In: *Educação*. Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. 4, n. 1 e 2, 1931, p. 2-11.

MENNUCCI, Sud. *O que fiz e o que pretendia fazer: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932*. São Paulo: Piratininga, 1932.

MENNUCCI, Sud. A guerra à zona rural. *Revista de Educação*. Departamento de Educação do Estado de São Paulo, v. 2, n. 2, 1933.

MENNUCCI, Sud. *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo, 1892- 1935*. São Paulo: Empresa Graphica da Revista dos Tribunaes, 1935.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. São Paulo: Piratininga, 1934. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLiberis/sudeducacao.html>>. Acesso em 23 fev., 2013.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 19-51.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O ENSINO RURAL. *Revista do professor*. São Paulo, v. 1, n. 12, 1935, p. 1.

OLIVEIRA, Antonio J. O problema da escola rural. *Revista de Educação*. Departamento de Educação do Estado de São Paulo, v. XXIII-XXVI, n. 23-26, 1939, p. 208-210.

PEREIRA, Maria Apparecida F. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *Hist. Educ. [online]*, Porto Alegre, v. 15, n. 35, 2011, p. 74-99.

RURALISMO. *Revista do Professor*. São Paulo, v. 1, n. 12, 1935, p. 12-13.

SÃO PAULO. Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1947. Tomo LVIII. 4º trimestre. 1º volume. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

SÃO PAULO. Decreto-lei n. 13.625, de 21 de outubro de 1943. Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto%20lei/1943/decreto-lei%20n.13.625,%20de%2021.10.1943.htm>>. Acesso em 11 jan., 2011.

SÃO PAULO. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getulio Vargas, Presidente da República pelo Dr. Adhemar Pereira de Barros, Interventor Federal em São Paulo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1940.

SÃO PAULO. [Fernando Costa SP]. Elaborado pelo Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1943.

SÃO PAULO. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getulio Vargas, Presidente da República pelo Dr. Adhemar Pereira de Barros, Interventor Federal em São Paulo. São Paulo: Revista dos Tribunais, [1939].

SÃO PAULO. Decreto n. 9.255, de 22 de junho de 1938. Reorganiza a Diretoria de Ensino, transformando-a em Departamento de Educação. Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo XLVIII, 1. v. São Paulo: Imprensa Oficial, 1938.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933. Instala uma Escola normal rural, em Piracicaba. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação e da Saúde. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1933.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública. In: REIS FILHO, Casemiro dos. Índice básico da legislação do ensino paulista (1890-1945). Campinas: Unicamp, 1998, p. 138.

SÃO PAULO. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretário do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Pública João Chrisostomo Bueno dos Reis Junior. São Paulo: Typ. do Diário Official, 1915.

SILVA, Denise G. *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo: 1933-1943*. São Paulo: PUCSP, 2004. 138f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SERRAT, Paulo Monte. O que penso do ensino rural. *Revista de Educação*. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Departamento de Educação, v. 30, n. 40-41, 1943. São Paulo, p. 36-39.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. Fernando de Azevedo e a reconstrução do sistema educacional de São Paulo em 1933: sentidos e alcances de um projeto de reforma. In: MIGUEL, Maria E. B.; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). *As manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)*. Uberlândia: Edufu; Campinas: Autores Associados, 2011, p. 337-361.

TOLEDO, João. Preparação e fixação do professor rural. *Educação*. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. XII, 1930, São Paulo, p. 171-177.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGOS, Rita de Cássia. A escola nova em xeque na reforma de Sud Mennucci (São Paulo-1932): exaltação do trabalho dos professores brasileiros e ruralismo pedagógico. In: MIGUEL, Maria E. B; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). *As manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)*. Uberlândia: Edufu; Campinas: Autores Associados, 2011, p. 315-335.

ROSA FÁTIMA DE SOUZA é professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Departamento de Ciências da Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Endereço: Avenida Waldo Barbieri, 41 - bloco V, apto. 14 - 14810-273 - Araraquara - SP - Brasil.

E-mail: rosasouzachaloba@gmail.com.

VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA DE ÁVILA é professora adjunta da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Endereço: Avenida Tancredo Neves, 80/302 - 56304-190 - Petrolina - PE - Brasil.

E-mail: virginia.avila@upe.br.

Recebido em 1º de maio de 2013.

Aceito em 8 de novembro de 2013.