



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Adriana do Carmo de Jesus
E-mail:
adrianapedago@gmail.com
Instituição: Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Submetido: 17/08/2018
Aprovado: 14/04/2019
Publicado: 30/04/2020



 10.20396/rho.v20i0.8653190
e-Location: e020002
ISSN: 1676-2584



Distribuído
Sobre



A TRAJETÓRIA DA ESCOLA ISOLADA RURAL PAULISTA NO PERÍODO REPUBLICANO E A INFLUÊNCIA DO RURALISMO PEDAGÓGICO

  Adriana do Carmo de Jesus¹

  Maria Cristina dos Santos Bezerra²

RESUMO

Ao longo deste artigo trataremos da escola rural primária no período republicano e de sua associação com o modelo de escola multisseriada e unidocente denominada escola isolada – termo que se torna mais usual no fim do século XIX. Essa associação não se origina nesse trabalho, há autores importantes que já escreveram sobre o assunto e é com eles também que travaremos nosso diálogo para apreender o conceito de escola isolada rural. Em nossas análises abordaremos a relação entre café, ferrovia, coronelismo e escola, bem como a influência do ruralismo pedagógico no contexto educacional da época. Identifica-se que a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva, sobretudo no que concerne à educação primária, era feita à revelia da zona rural. Nesse sentido, por mais que as escolas primárias rurais fossem criadas por meio de decretos em todo interior paulista, havia pouca, ou nenhuma, garantia de que elas, de fato, chegassem a ser instaladas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola rural. Ruralismo pedagógico. Escola isolada.



THE TRAJECTORY OF THE SCHOOL ISOLATED RURAL PAULISTA IN THE REPUBLICAN PERIOD AND THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL RURALISM

Abstract

Throughout this article we will deal with the primary rural school in the Republican period and its association with the unidentified and multi-unit school model denominated isolated school - a term that became more usual in the late nineteenth century. This association does not originate in this work, there are important authors who have already written on the subject and it is with them also that we will stop our dialogue to apprehend the concept of isolated rural school. In our analysis we will discuss the relationship between coffee, railroad, coronelism and school, as well as the influence of pedagogical ruralism in the educational context of the time. Identification that is not free, in the main division, in no matter related to major education, was done to the neglect of rural zone. In this sense, therefore, as primary schools were revealed through decrees throughout the world of São Paulo, there was no guarantee that they would actually be installed.

Keywords: Rural school. Pedagogical ruralismo. Isolated school.

LA TRAYECTORIA DE PAULISTA RURAL AISLADA EN LA ESCUELA EN EL PERÍODO REPUBLICANO Y LA INFLUENCIA DEL RURALISMO PEDAGÓGICO

Resumen

A lo largo de este artículo trataremos la escuela rural primaria en el período republicano y su asociación con el modelo de escuela no identificada, de unidades múltiples denominado escuela aislada, un término que se hizo más común a fines del siglo XIX. Esta asociación no se origina en este trabajo, hay autores importantes que ya han escrito sobre el tema y es con ellos también que detendremos nuestro diálogo para aprehender el concepto de escuela rural aislada. En nuestro análisis, discutiremos la relación entre el café, el ferrocarril, el coronelismo y la escuela, así como la influencia del ruralismo pedagógico en el contexto educativo de la época. Se identifica que la organización de los servicios públicos o la utilidad colectiva, especialmente con respecto a la educación primaria, se realizó en ausencia del área rural. En este sentido, a pesar de que las escuelas primarias rurales se crearon por medio de decretos en todos los interiores de São Paulo, hubo poca o ninguna garantía de que, de hecho, se instalarían.

Palabras clave: Escuela rural. Ruralismo pedagógico. Escuela aislada.



ESCOLA, CAFÉ, FERROVIA E CORONELISMO

Ao longo do século XIX, ocorreu o deslocamento do eixo da economia brasileira da região Nordeste produtora de açúcar, a partir da mão de obra de pessoas negras escravizadas, para regiões localizadas mais ao Centro-Sul do país, isto devido à formação e expansão da agricultura cafeeira. A estrutura da sociedade brasileira até o terceiro século de sua colonização compunha-se basicamente de duas camadas totalmente antagônicas entre si: pequena minoria de senhores e a ampla maioria de negros raptados do continente africano e escravizados. Contudo, tal estrutura social tornou-se complexa ao longo dos séculos XIX e XX, quando se abriu, entre as classes dominantes (as que exploram o trabalho alheio) e as classes dominadas (as que fornecem força de trabalho em troca de salários), uma distância desmedida, baseada na propriedade de terra e na exploração agrícola. (XAVIER, 1992, p. 74-75).

Odilon Nogueira Matos (1974, p. 26) afirma que São Paulo viveu o ciclo do açúcar no século XVIII, acontecimento que permitiu o acúmulo de capital e o povoamento em parte do interior paulista, atribuí grande importância ao “ciclo paulista do açúcar”, a ponto de defender que, sem ele, seria impossível a expansão cafeeira e a conquista dos sertões no Oeste de São Paulo. Esse autor caracteriza a cultura da cana de açúcar e a atividade tropeirista como base econômica para o crescimento do estado de São Paulo no século XVIII, com implicações relevantes no sistema de transporte e comunicações; todavia, as ligações entre o planalto e o litoral foram precárias por longas décadas, de modo que o “velho caminho do mar” teve de passar por transformações radicais para possibilitar o escoamento da produção agrícola nas décadas seguintes.

Esse quadro vai se alterando ao longo do século XIX, quando o cultivo da cana de açúcar decaiu e houve aumentos exponenciais na produção do café, também chamado de “ouro verde”, assumindo proeminência econômica já na primeira metade do século XIX. Logo, os fazendeiros proprietários de plantações de café passariam a compor o escol social brasileiro, com fortunas acumuladas nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, passando a ter importante papel político e econômico na sociedade. (MATOS, 1974). Foi a partir desse período que os grandes proprietários de terras assumiram o controle da política no país, sobretudo com a abdicação de Dom Pedro I em favor de seu filho Dom Pedro II, em 7 de abril de 1831. (MATOS, 1974).

O cultivo do café estendeu-se progressivamente do sul fluminense pelo Vale do Paraíba, penetrando no Estado de São Paulo de onde se expandiu, nas décadas finais do século XIX, para as terras do Oeste Paulista, que eram férteis e, sobretudo, disponíveis, pois o planalto paulista vivera em situação de isolamento durante todo o período colonial, devido às condições geográficas. Pouco foi feito para que tal situação se modificasse mesmo se considerarmos o fato de Martin Afonso, em 1532, ter lançado a “*célula-mater*” da colonização brasileira no litoral de São Paulo, com a fundação de São Vicente. (MATOS, 1974).

Essa “marcha para o Oeste”, dinamizada pelos fazendeiros, avançou ocupando novas terras, expandindo a rede ferroviária e criando novos municípios e cidades, estabelecendo as



bases de ocupação do Estado e provocando um crescimento expressivo da produção cafeeira no interior paulista.

Cheywa R. Spindel (1979) em sua tese de doutoramento intitulada “Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira”, dedicou-se a compreender as relações de produção do período entre 1850 e 1930, estudando a passagem de uma relação de trabalho escravo para uma relação de trabalho livre, na formação econômica paulista que culminou com a gênese do proletariado rural e urbano. Essa autora afirma que a viabilidade econômica da expansão da produção do café, a preços de mercado decrescentes³ estava condicionada à possibilidade de comprimir os custos no esforço de manter os lucros.

Assim, a produção cafeeira paulista apoiou-se na oferta abundante de terras no Vale do Paraíba, próximas a portos de embarque, o que reduz o custo com transporte, com o cultivo predatório da terra e a extraordinária taxa de exploração do negro escravizado, aspectos que representavam condições favoráveis para o enriquecimento dos fazendeiros paulistas. Outro aspecto favorável ao enriquecimento dos fazendeiros é que as necessidades climáticas do café impediam que ele fosse cultivado em países de clima temperado, ou seja, aqueles que estavam se industrializando. Os competidores do Brasil eram também países de economia colonial, cuja capacidade de desenvolver as forças produtivas era igualmente limitada. (SPINDEL, 1979).

Os aspectos destacados contribuíram fortemente para a expansão rumo ao oeste paulista. A busca por novas porções de terras férteis se devia também à natureza do café que, pelo período de maturação e nível de esgotamento do solo – típico das monoculturas – exigia para a manutenção ou ampliação da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros a renovação constante do fator terra, o que poderia ter ocorrido pela recuperação do solo gasto, que à época pareceu economicamente menos atraente.

É preciso destacar que esse processo desencadeou a especulação fundiária e a grilagem de terras, tornando os grileiros e negociantes de terras agentes da ocupação do oeste paulista.

No Estado de São Paulo, a afeição por terras e a ocupação ilegal foram estimuladas pelo avanço da “marcha para o oeste”, que levou o Estado entre 1895 e 1900 a adotar medidas legais visando regulamentar a questão territorial, já estabelecida na Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850 – popularmente conhecida como Lei de Terras – que previa, entre outras coisas, a proibição da aquisição de terras devolutas por outro título que não mediante a compra. Para os que já ocupavam as terras, a legislação estabeleceu um prazo de quatro anos para regularização da propriedade⁴.

Desse modo, exigiu-se a comprovação da compra das terras ou a sua ocupação dentro dos prazos legais por meio de documentos. Contudo, grileiros e negociantes que, por vezes, falsificavam documentos com folhas de papel timbrado com brasão imperial, imitaram escritas fora do uso, utilizaram velhos selos, amarelaram propositalmente seus documentos, arrancaram páginas dos registros dos tabeliões e queimaram cartórios. Forjava-se quase tudo, até mesmo



casas velhas, que eram guarnecidas com móveis antigos, para criar o ambiente adequado e simular uma antiga ocupação do solo. (MONBEIG, 1984).

As terras griladas eram também objeto de compra e venda, compondo assim, o estoque de terras disponível à especulação e à reprodução dos capitais pelos negociantes de terra. Durante todo o século XIX, grande extensão de terra do Oeste paulista se manteve inexplorada e, foi a partir das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX que essas regiões começaram a ser colonizadas.

Paul Singer (1985), em um texto sobre urbanização e desenvolvimento no Estado de São Paulo sinaliza que, quando em meados do século XIX começou a crescer a exportação do café brasileiro, a maior parte da população estava dispersa em pequenas unidades de economia de subsistência ou encerradas nos decadentes engenhos açucareiros do Nordeste ou, ainda, nas estâncias de gado do Sul. As fazendas de café, eram trabalhadas por negros escravizados e sequestrados da África e quando o tráfico negreiro terminou em 1850 eram raptados de outras partes do país para serem explorados no Sudeste. Quando a mão de obra escrava começou a escassear, recorreu-se ao imigrante europeu assalariado, o que – dada a incompatibilidade entre trabalho escravo e trabalho livre no mesmo setor de atividade – forçou a abolição oficial da escravatura em 1888, um ano antes da Proclamação da República no Brasil. (SINGER, 1985).

Os estímulos à imigração realizados pelo Estado brasileiro foram fundamentais para a ampliação da oferta de trabalhadores livres para o empreendimento cafeeiro, criando as condições necessárias para a expansão da produção, sob a instituição de novas relações contratuais entre fazendeiros e trabalhadores, pois, diferente do regime escravocrata, o trabalho livre pressupõe maior mobilidade para que o trabalhador possa vender sua força de trabalho a quem desejar comprá-la.

Em suma, a expansão territorial e o regime de trabalho livre constituíram as bases sobre as quais ocorreu a expansão mais significativa da atividade cafeeira no Estado de São Paulo, fato que promoveu o grande desenvolvimento econômico da região e abriu as frentes pioneiras que adentraram o interior do Estado, acompanhadas por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional, intensificando ainda mais as correntes migratórias. Estima-se que, entre 1887 e 1900, ingressaram no Estado de São Paulo 836.000 migrantes e entre 1920 e 1940, 1.431.786 imigrantes. (CLARK, 1998).

Para Clark (1998, p. 18) o café instalou-se de maneira definitiva nas ricas terras do nordeste paulista, passando a sofrer uma acelerada produção, principalmente ao penetrar em Campinas, Limeira, Itu, Sorocaba e Ribeirão Preto, e tornou-se o principal centro produtor e exportador do país.

Nesse contexto, vislumbra-se o café não somente como um importante produto. Mais que isso, o café representava uma instituição que moldava um complexo socioeconômico de características extrativista, agrícola e monocultor, caracterizado por uma trama de relações que



sustentava e era sustentado pelo regime de base escravista e, posteriormente, pela mão de obra imigrante.

Do ponto de vista político, para Casimiro Reis Filho (1981, p. 8) o governo republicano que se estabeleceu em novembro de 1889, quase de surpresa e a contragosto de muitos, desviou-se da orientação seguida pelo Partido Republicano desde sua fundação. Não seria de supor a existência prévia de planos governamentais de ação, sendo que dentre as primeiras tarefas do novo regime estava a criação de mecanismos de seu exercício.

Portanto, na égide de um novo regime, devido à derrocada do Segundo Império e o fim da escravidão, o Brasil iniciou o século XX com promessas otimistas de desenvolvimento. Mas o período denominado de República Velha, de 1889 a 1930, foi marcado pelo domínio das elites agrárias que se alternavam no comando do país e que se baseavam em políticas com características anacrônicas – com eleições não muito confiáveis ou de “fachada” – e tais características não se ajustavam aos novos referenciais da sociedade republicana. Nesse período, o coronelismo apresentou-se como um forte mecanismo de controle político adotado pelos grandes latifundiários – coronéis – que sobrepunham o seu poder de mando diante da classe trabalhadora. E os governos estaduais acabavam por ser coniventes, legitimando o poder dos coronéis, cedendo-lhes o controle sobre vários cargos públicos e a responsabilidade de fiscalizar os votos dos trabalhadores, o tão conhecido voto de cabresto.

Portanto, a República Velha representou a autêntica política coronelista de patrono-cliente entre fazendeiros e governo estadual. Nesse período, o coronel – grande proprietário de terras – utilizava o voto de cabresto para manter o cenário político nacional a favor de seus interesses privados. (LEAL, 1976).

O coronelismo constituiu-se como um sistema de reciprocidade: de um lado, os chefes municipais e os coronéis, que conduzem magotes de eleitores como quem toca tropa de burros; de outro lado, a situação política dominante do Estado, que dispõe do erário, dos empregos, dos favores e da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e o poder da desgraça. (LEAL, 1976).

Nesse ponto de vista, embora a época áurea do coronelismo tenha sido a Primeira República, o sistema persiste em algumas regiões do Brasil e a decomposição do coronelismo só será completa quando se tiver operado uma alteração fundamental em nossa estrutura agrária.

No início do século XX a produção cafeeira paulista estava no auge, sendo que entre 1901 e 1910 foram exportadas cerca de 130.599.000 sacas. Contudo, em 1906, estourou a primeira crise do café, uma vez que a safra produzida no Brasil, de 20 milhões de sacas, excedia o consumo mundial que era estimado em 16 milhões. Os preços despencaram, fazendo com que dirigentes políticos se reunissem em Taubaté para buscar uma solução para as questões econômicas e foi fixado um acordo – Convênio Taubaté – que previa um preço mínimo para a saca de café; estabelecia um fundo para a estabilização da taxa cambial para evitar que o mil-réis oscilasse demais; também foi proibido o surgimento de novas lavouras de café; e, por



último, mas não menos importante, acordou-se a tomada de empréstimos no exterior no valor de 15 milhões de libras esterlinas para que os estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro retirassem do mercado o excesso de café, por meio de queimadas das sacas⁵. Nos anos de 1900, a dívida externa do país foi de 340 milhões de dólares para 444 milhões em 1906 e chegando a 625 milhões no final da década. (PEREIRA, 2013).

Entretanto, em 1909 apareceram os primeiros resultados do Convênio Taubaté e os preços internacionais do café apresentaram reação e a taxa cambial baixou. No contexto anterior muitos fazendeiros faliram e venderam suas terras para bancos que foram os beneficiados com a crise, pois compravam quando o preço estava em baixa e vendiam nas altas do mercado. Neste período houve transformações importantes, como o aumento demográfico, a modificação nas relações de trabalho, a ascensão das exportações e, sobretudo, o impulso gerado para o crescimento gradual do parque manufatureiro. (PEREIRA, 2013).

O Brasil, na virada do século, tinha uma população de aproximadamente 17,3 milhões de habitantes, da qual 11 milhões viviam no meio rural e a passagem de um regime político para outro não modificou a realidade enfrentada por essa população em muitos aspectos, sobretudo em relação ao acesso à escola, pois tínhamos 90% da população vivendo em áreas rurais e 85% de analfabetos e, em geral, as escolas eram mal estruturadas para atender às exigências mínimas da educação primária e seu número quase sempre insuficiente para atender à demanda, fosse a rural ou a urbana. (ÁVILA, 2013).

Como sinaliza Souza (2009), a questão é que, ao menos nas primeiras décadas republicanas, nas áreas recém-urbanizadas houve a opção por um determinado modelo de instituição escolar de arquitetura deslumbrante, oneroso para os governos estaduais, e que privilegiou a qualidade de ensino em salas de aulas com bons mobiliários, em que os alunos eram separados por idade e classificados por níveis de conhecimento e também por meio de um processo de formação de professores de excelência que ocorria exclusivamente na Escola Normal. Esse modelo de escola primária que marcou a história da educação no Brasil denomina-se grupo escolar. (SOUZA, 2009). E as escolas isoladas, coexistindo com os fabulosos grupos escolares, acabavam permanecendo “à meia luz”, isso porque os grupos escolares roubavam a cena, remetiam a um projeto educacional em perfeita consonância com o ideal de civilidade republicano⁶.

Oriani (2015), ao tratar das instalações das escolas isoladas, descreveu a precariedade da matéria-prima utilizada na construção do prédio escolar – que, também, não era adequado ao clima tropical da região – e tratou das carências dessas escolas, pois havia ausência de ventilação, de água potável e de banheiro, e reforça que, devido à falta de higiene as verminoses predominavam endemicamente, espalhando tracoma e malária. Resgatando um texto de Celeste Filho (2014) que estuda os relatórios sobre escolas isoladas rurais paulistas elaborados por delegados de ensino, na década de 1930, cita que havia espírito de horror à vida educativa nos campos.



Outro aspecto notado por Oriani (2015), que não está relacionado diretamente às condições de instalação do prédio escolar, mas que também contribuiu para que o grupo escolar ocupasse um lugar de evidência em detrimento das escolas isoladas, está relacionado à divulgação dos resultados dos exames finais dos alunos. Haja vista que, em geral, os alunos das escolas isoladas tinham desempenho inferior nos exames finais e os índices de reprovação escolar eram maiores nessas escolas. Percebe-se, a partir dos dados relativos à promoção nas escolas isoladas e nos grupos escolares, que esses eram mais eficientes em termos de aprovação de alunos que as escolas isoladas. (ORIANI, 2015).

Portanto, questões relacionadas à frequência nas escolas isoladas e às poucas aprovações nessas instituições, se comparadas com as dos grupos escolares, também podem ter corroborado para a construção da imagem da escola isolada como uma escola menos eficiente do que o grupo escolar, apesar de ter importante papel na difusão do ensino primário nas diferentes regiões do país.

Entretanto, o que não podemos desconsiderar é que as escolas isoladas, em geral, eram instaladas em prédios decadentes, de pouca estrutura, onde lhes faltavam as condições pedagógicas e higiênicas para garantir a boa aprendizagem dos alunos que, em decorrência desses fatores, apresentavam baixo desempenho nos exames finais. Com efeito, essas escolas não poderiam estar em evidência nos emergentes cenários urbanos, e, mesmo quando as escolas isoladas estavam presentes em áreas urbanizadas, a ideia de que ali não era o seu lugar estava patente. Para verificar a veracidade dessa afirmativa, basta recorrer às produções discursivas dos inspetores de ensino da época.

Nessa perspectiva, Virginia Pereira da Silva Ávila (2013), ao tratar da marcante diferenciação de rural e urbano, que se verificou nas primeiras décadas do período republicano, aponta um fato interessante: a adoção de um “estilo de vida burguês” ao longo do século XIX – mesmo antes do início do processo de industrialização – fenômeno esse que estaria na base da diferenciação entre a população urbana e a rural.

Acreditamos que a dicotomia rural/urbano também foi reforçada devido a um aspecto bastante peculiar da história dos países que, a partir dos anos de 1500, tornaram-se colônia de exploração: a escravidão do índio e do negro direcionada aos trabalhos extrativistas e rurais. Tal fato, como destacava Sud Mennucci, engendrou a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, o que incentivava, por contragolpe, a negação do rural e o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E, nos dizeres de Mennucci, para o “[...] interesse exclusivo destas, se voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrário ao interesse do rural.” (MENNУCCI, 1946. p. 23).

Ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX esse estilo de vida burguês implicou mudanças profundas na relação rural-urbano, o que refletiu no campo educacional. Com efeito, o grupo escolar representava o ideal republicano de civilização e de



progresso, pois eram instalados em prédios de grandes dimensões e em espaços privilegiados do cenário urbano, com ricos elementos e estrutura arquitetônica, com excelência na organização do tempo e do espaço, métodos, programas de ensino e avaliação que davam o tom moderno, racional e científico (ÁVILA, 2013), em oposição, como um “espelho invertido”, às péssimas condições da escola pequena, multisseriada, aquela de um só professor, funcionando quase sempre em prédio impróprio.

Certamente, essa oposição entre tais instituições escolares também foi fundamentada no fato de que no século XIX as cidades estavam subordinadas ao meio rural, pois ele garantia toda a produção material da sociedade brasileira – inclusive a produção de alimentos. Já no século XX, com o crescente processo de industrialização ocorreu uma inversão, as cidades passaram paulatinamente a dominar o campo.

Em relação ao crescimento das cidades nas primeiras décadas do século XX, Pereira (2013) aponta que a Primeira Guerra Mundial contribuiu para que o estado de São Paulo rapidamente se industrializasse e assumisse uma liderança no que concerne ao desenvolvimento econômico no país, o que, a nosso ver, contribuiu para ampliar a oposição entre meio rural e cidade. Para esta autora, a Primeira Guerra Mundial reduziu os níveis de exportação e importação, e o estado de São Paulo assumiu a liderança nas relações comerciais periféricas da Nação, tendo em vista seu nível de desenvolvimento e diversificação industrial e agrícola. Neste caso, os altos lucros acumulados, durante essa guerra assegurou ao estado sua acumulação industrial em relação às outras regiões do país, garantindo-lhe um grande passo no processo de conquista do mercado nacional. Entre 1900 e 1920, 80% da sua produção industrial escoava rumo ao mercado exterior, mas, entre os anos de 1920 e 1930, tal porcentagem foi reduzida em 30%, considerando as novas vinculações efetuadas junto ao mercado interno. A autora ainda afirma que, os anos de 1920 foram marcados pelo acelerado movimento de ampliação do capitalismo monopolista, por meio de investimentos internacionais na indústria. (PEREIRA, 2013).

Para Ávila (2013), as mudanças ocorridas ao longo do século XX não foram consensuais entre os diferentes segmentos sociais que viam na transição rumo ao capitalismo industrial uma ameaça à chamada vocação agrícola do país. A autora destaca as ideias de Alberto Torres (1865–1917), um dos expoentes do pensamento ruralista brasileiro que defendia a educação e a escola rural como um importante elemento para dar suporte e melhorar as condições de vida no meio rural, de modo a viabilizar ao homem pertencente àquele meio, o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil e, sobretudo, o aprendizado de técnicas agrícolas – de modo a preparar os estudantes para o trabalho agrícola – pois a meta deveria ser a manutenção do homem no lugar onde residia, com vistas a combater o êxodo rural e a difundir o sanitarismo, obtendo a paz social e o desenvolvimento econômico e social do país. Estas foram as bases para o desenvolvimento e para a propagação do ruralismo pedagógico, tão defendido por Sud Mennucci nos anos de 1930.



ESCOLA RURAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

As primeiras décadas do período republicano foram importantes na organização do ensino público, gratuito, laico e obrigatório em São Paulo e também no Brasil. Nessas décadas a escolarização fez parte de um programa político para resolver os problemas brasileiros, de modo que incorporou grandes camadas da população no processo civilizatório. O Estado Republicano instituiu novas regras de sociabilidade e de participação social, sendo que a tarefa de promover o “ideal cortesão” e a “civildade” em todas as classes coube à escola.

Como destaca Cardoso (2013), nos primórdios da República uma grande campanha foi encetada, promovendo as reformas que buscariam a universalização da instrução pública, uma necessidade social e política; social, porque ainda era preciso civilizar, disciplinar, moralizar, higienizar o povo, de acordo com os princípios da racionalidade científica e da divisão técnica do trabalho que anunciavam o advento de uma sociedade que pretendia tornar-se industrial-urbanizada. As cidades, mesmo que ainda em formação, eram os espaços onde deveriam ser tomadas medidas de disciplinarização e de regeneração social, pois era nelas que morava o perigo das multidões – a influência malsã dos pobres, dos vagabundos, de um povo com tendências à degeneração – e a escola foi uma das instituições responsabilizadas por essa missão. Política porque, para ser democrático, o governo republicano precisava contar com a participação do povo, ainda que somente no período eleitoral. Para tanto, de acordo com Souza (1998, p. 92) a alfabetização tornou-se uma exigência.

Assim, o artifício republicano atrelou a participação política, não somente ao voto censitário, mas ao processo de escolarização. Porém, com os elementos apresentados até aqui, é sabido que o processo de escolarização, já nos primeiros anos da República, não significou uma escola igual para todos, sobretudo no estado de São Paulo; e, para uma visão mais ampla sobre a expansão da escolarização pública primária, é preciso compreender a história da educação brasileira, sobretudo no período republicano, compreendendo também que a difusão dos grupos escolares não se estabeleceu de maneira homogênea, natural e linear, como se tivéssemos primeiro a escola isolada que se transformou em escolas reunidas e, algum tempo depois, os dirigentes perceberam ser viável, devido à sua localização, por exemplo, transformar essas escolas reunidas em grupo escolar.

Com efeito, é pertinente problematizar a expressão cada vez mais recorrente nos trabalhos acadêmicos “das escolas isoladas aos grupos escolares”, haja vista que, se nos debruçarmos em uma breve análise semântica das preposições “das” e “aos”, no contexto da expressão observada acima, perceberemos a nítida tentativa de se criar uma linha de evolução: primeiro as escolas isoladas (modelo escolar precário) e depois os grupos escolares (modelo escolar de excelência, desenvolvido). A armadilha ideológica presente nesse tipo de expressão pode nos levar a acreditar que tudo evolui ou se transforma – inclusive a escola –, que não existe dualidade histórica no projeto educacional e que projetos de educação diferentes, e na maioria das vezes antagônicos, não coexistem; ou seja, o que é menos desenvolvido torna-se complexo



por meio de uma escala evolutiva natural. Expressões como essas, em nosso entendimento, negam a historicidade da escola dual⁷, que constitui um projeto educacional direcionado às massas populacionais, de caráter utilitarista e pragmático, voltado para o mundo do trabalho; e outro projeto de formação humanística, propedêutica, direcionado às pequenas frações da sociedade.

Em relação às diferenças nas escolas destinadas à população rural durante os primeiros anos da República houve um nítido processo de associação dos grupos escolares ao espaço urbano e as escolas isoladas ao interior e, posteriormente, às áreas rurais. Nesse sentido, como ressaltam Souza e Ávila (2014), primeiro ocorreu o reconhecimento de uma diferença espacial, ainda que a simplificação dos programas e a redução do tempo de duração do ensino primário esquadrihassem contornos de uma diferença pedagógica significativa.

Como veremos mais adiante, as primeiras políticas públicas para o ensino primário rural datam da segunda década do século XX, contudo foi no final da década de 1940 que se desenvolveram projetos educacionais específicos para a escola primária rural. Para Moraes (2014), antes disto o que diferenciava a escola primária rural de outras escolas primárias era unicamente a questão da localização geográfica.

Todavia, identificamos outras diferenciações, tanto no âmbito da estruturação dos prédios escolares quanto no da legislação educacional, como por exemplo, da Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917 que diferenciava não somente o programa e a duração do curso primário oferecido nos grupos escolares e nas escolas isoladas, mas também diferenciava as escolas isoladas urbanas das escolas isoladas rurais.

O quadro a seguir trata dos programas de ensino e da duração dos cursos definido pelo Decreto n.º 2.944, de 8 de agosto de 1918, que regulamentou a Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917:

Quadro 1 – Programa de ensino e duração do curso primário definido pela Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917

Grupo escolar	Escola isolada urbana	Escolas isoladas distritais e rurais
4 anos	4 anos	3 anos distritais e 2 rurais
Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalho Manual, Ginástica e Economia Doméstica.	Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho, Ginástica e Economia Doméstica.	Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho e Ginástica.

Fonte: São Paulo, 1917



Nos primeiros anos do período republicano, a definição de escola isolada rural e escola isolada urbana não se apresentava como um problema, não havia um esforço do Estado para esclarecer o que era uma e o que era a outra; isso também não aparecia na legislação educacional, e o motivo nos parece óbvio: naquele momento a população vivia majoritariamente no contexto rural. Como já salientado, a expansão agrícola baseada no café tornou São Paulo, já nas décadas finais do século XIX, o centro mais dinâmico da economia brasileira, e as instituições escolares das quais estamos tratando foram criadas em um período histórico em que o país era predominantemente rural.

Mas com a expansão dos centros urbanos esse debate cresce e se fortalece. A partir de então, surge a necessidade de se pensar nessas questões, a necessidade de atrelar o grupo escolar e tudo o que ele representa à cidade.

A partir de então, tornou-se comum a associação da imagem da escola isolada à ideia que se tem de escola rural, com uma estrutura precária e de poucos recursos, de uma única “professorinha”; uma escola que se opunha à imponência dos grupos escolares.

Celeste Filho (2014), em um trabalho de síntese dos estudos de ao menos 68 relatórios, produzidos entre as décadas de 1930 e 1940 por membros das extintas Delegacias de Ensino de São Paulo traz elementos para nos ajudar a pensar nas origens da associação bastante comum da escola isolada com a escola rural. Ao buscar a resposta à interrogativa: “Como os Delegados Regionais do Ensino identificavam a escola rural?”, o autor responde com um excerto de relatório publicado em 1935, referente à cidade de Santos, Luiz Damasco Penna problematizava a legislação que definia o que era escola rural e apontava “[...] basta que num bairro seja cobrado o imposto predial urbano, para que as escolas dali se digam urbanas. Por outro lado, há populações vivendo no regime civil de urbanas e que são, visceralmente, populações rurais.” (PENNA, apud CELESTE FILHO, 2014, p. 52)⁸. Assim, para Luiz Damasco Penna, embora muitas das escolas isoladas fossem enquadradas na legislação como urbanas eram, de fato, rurais e por isto a escola isolada era o sinônimo de escola rural.

Penna, Delegado Regional do Ensino, ainda afirmava que “[...] a maior dificuldade vem da sua própria condição de ser isolada. Poderíamos quase que tratar já da [escola] isolada rural, pois [escola] isolada urbana é erro grosseiro em administração escolar.” (apud CELESTE FILHO, 2014, p. 52). Levando em consideração o registro sobre as impressões do delegado de ensino acerca das escolas isoladas, assim como o fato de que a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929 contribuíram para o fortalecimento da indústria em detrimento da agricultura – podemos considerar que, naquele momento, fazia algum sentido associar a escola isolada à escola rural. Provavelmente, são esses relatos oficiais – de dirigentes educacionais – que contribuíram para que tal associação se tornasse lugar comum no imaginário coletivo.

Celeste Filho (2014), analisando relatórios de outros delegados, afirma que a identificação entre a escola isolada e a escola rural poderia ser generalizada para as outras



regiões do estado de São Paulo além de Santos – região relatada por Penna. Desse modo, o autor explica:

Em diversos outros relatórios encontram-se afirmações neste sentido. São frases curtas, mas aparentemente consensuais, como a do delegado regional do ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, no relatório de 1936, p. 27: “A quase totalidade das escolas isoladas da região localiza-se na zona rural”. (CELESTE FILHO, 2014, p. 52).

Contudo, as questões mais relevantes trabalhadas por Celeste Filho no texto citado referem-se aos problemas enfrentados pelas escolas rurais, problemas que foram referendados por diversos inspetores de ensino – cujos registros se encontram disponíveis nos *Annuários de Ensino do Estado de São Paulo* – bem como pelos delegados de ensino dentre os quais Francisco Mourão da região de Ribeirão Preto que aponta:

Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes: 1º - Falta de matrícula e *freqüência* das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações. 2º estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui. 3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém pode adquirir material e o fornecido pelo Almojarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos. 4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em *consequência* da ignorância e miserabilidade das populações. 5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável. (MOURÃO apud CELESTE FILHO, 2014, p. 52-53).

No excerto acima, há certa sensação de impacto causada pela situação de calamidade descrita: uma escola esvaziada, sem estrutura, sem materiais pedagógicos, sem professor e ainda disseminadora de doenças endêmicas. Com efeito, pinçaremos três elementos da produção narrativa do delegado Mourão que na escala de importância sugerida não aparece como prioridade, mas para nós o são: “2ª estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui [...]”, “4º Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em consequência da ignorância e miserabilidade das populações [...]” e “5º Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável.” (MOURÃO apud CELESTE FILHO, 2014, p. 52-53).

Era comum à época problemas relativos às condições de trabalho e as resistências políticas encontradas pelas professoras das escolas rurais que, em geral, para lecionar, mudavam-se de suas casas para as fazendas, vivendo em residências cedidas pela população – mudanças que, conforme aponta Celeste Filho (2014), impactavam na qualidade de vida e na saúde das professoras. Sobre o assunto, relata o autor que Francisco de Faria Netto, então



Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, realizou pesquisa com os 100 professores das escolas rurais de sua região para entender “[...] o espírito de horror à vida educativa nos campos.” (NETTO *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 57). Por meio da pesquisa, o Delegado de Piracicaba concluiu que os principais problemas da educação rural eram as péssimas condições sanitárias das escolas e das residências para os professores, o que levava a um número significativo de afastamentos para o tratamento médico no combate às constantes doenças que afligiam os docentes.

Dos 5.785 lares recenseados pelos professores na zona rural de Piracicaba, somente 1.280 (22%) tinham serviço sanitário completo. Os outros 4.505 lares (78%), não tinham este serviço. Em muitos outros relatórios foram apontados os problemas docentes decorrentes do contato com as doenças endêmicas nas zonas rurais. Por exemplo, José Clozel, delegado regional do ensino de São José do Rio Preto, em 1934, afirmou que “em toda a zona, principalmente na rural, grassa o amarelão e a maleita [malária] em caráter endêmico. O tracoma e o tifo são também bastante conhecidos e familiares por aqui”. (CELESTE FILHO, 2014, p. 57).

O que mais nos chama atenção no trabalho de Celeste Filho é a semelhança dos registros produzidos, a persistência dos diagnósticos realizados pelos Delegados de Ensino entre os anos 1930 e 1940 e os registros dos Inspectores de Ensino, produzidos entre os anos de 1900 e 1920, sobretudo, em relação à precariedade da estrutura das escolas, falta de materiais pedagógicos e dificuldade das professoras em realizar seu trabalho. Isso, mesmo considerando o fato de que, a partir dos anos de 1930, a escola isolada não era a principal – ou pelo menos a única – referência de escola rural, pois havia as granjas escolares regulamentadas pelo Código de Educação do estado de São Paulo de 1933 e, alguns anos mais tarde, os grupos escolares começam a ser implantados em áreas rurais.

O que chama a atenção é que, mesmo à época, com a maior parte da população brasileira residindo nas áreas rurais, as políticas públicas, dentre essas as educacionais, favoreceram as populações urbanas em detrimento das populações rurais durante décadas. Ao tratar do tema Demartini (1998, p. 58) reforça

Ao acompanhar alguns aspectos da implantação da rede educacional deste primeiro período republicano, chamamos atenção para o fato de que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional era de atendimento restrito, e preferencial às populações urbanas em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas pelos administradores, na época, como as mais avessas à educação escolar.

Demartini (1998), em suas pesquisas, analisou documentos, relatos e memórias de professores que lecionaram no início do século XX em escolas rurais paulistas, e nos revela algo diferente do que podemos encontrar nos registros de Delegados e Inspectores de Ensino. Ela afirma que o interesse da população rural pela escola não é recente – não é algo exclusivo da segunda metade do século XX. Afirma, também, que os argumentos que buscam explicar um possível desinteresse pelo conhecimento escolar são sempre imbuídos de preconceitos com



relação à classe trabalhadora, e buscaram esconder as reais condições de reprodução da materialidade.

Essa autora relata que, ao estudar a educação rural na década de 1960, percebeu que os processos de industrialização, urbanização e as mudanças nos processos produtivos no meio rural passaram a requerer novos conhecimentos por parte do trabalhador, entre eles: leitura, escrita e cálculo – ainda que de modo rudimentar. Com efeito, as populações rurais passaram a valorizar ainda mais a escola e a acessá-la. No entanto, foi em uma segunda pesquisa realizada na década de 1980, a partir de entrevistas com “velhos mestres” que concluiu haver valorização e procura por escola, não somente por parte dos trabalhadores rurais, mas também por fazendeiros que “[...] numa procura educacional, muitas vezes, providenciavam suas próprias soluções para uma oferta educacional sempre deficitária.” (DEMARTINI, 1998, p. 60).

Nessa perspectiva, para a autora, “[...] o argumento de que a população rural era indiferente ao processo de escolarização não caracteriza de fato as aspirações, de pelo menos parte da população rural, desde provavelmente o início do século XX.” (DEMARTINI, 1998, p. 60).

Também, Demartini (1998) se opõe fortemente a argumentos de que a industrialização e a urbanização determinaram mudanças significativas no meio rural, a ponto de conscientizar sitiantes, pequenos agricultores e trabalhadores rurais da importância da instrução, a respeito da valorização e procura por escola. Tais teses interpretativas foram defendidas para o estado de São Paulo, segundo a autora, por importantes sociólogos brasileiros e franceses, apoiados em trabalhos da França, tais como: Antonio Cândido, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Luiz Pereira, Patrick Rambaud e Paul Emmanuel Auguste Poulet-Malassis.

Assim, o interesse pela instrução tenderia a expandir-se ao mesmo tempo, no meio rural e nas camadas urbanas, pois não estavam isolados um dos outros e estavam sob as mesmas influências e valores que pairavam nos demais setores da sociedade. Deve-se considerar também que saber ler e escrever, para o trabalhador do meio rural, representa prestígio, controle das despesas do armazém das fazendas, acompanhamento das anotações e cálculos sobre as atividades produtivas e acertos de conta das cadernetas de controle dos serviços prestados e no caso dos imigrantes europeus, a superação da condição de colono por meio da aquisição de terras – como ocorreu em Campinas e em outros municípios do interior paulista – ou alcançando emprego nas cidades. (DEMARTINI, 1998, p. 61).

De acordo com a bibliografia estudada podemos inferir que os municípios economicamente ativos mesmo quando essencialmente rurais, foram contemplados pelos investimentos educacionais ocorridos já nos primeiros anos do período republicano, ainda que de forma incipiente e inadequada⁹. E é essa oferta de educação incipiente e inadequada que os defensores do ruralismo pedagógico atacam e apontam como possível responsável pelo êxodo rural.



A esse respeito, Sud Mennucci (1934, 1946), em consonância com Aberto Torres (1914), anunciava que o desequilíbrio das sociedades modernas tem como principal resultado o deslocamento das populações das zonas rurais para os centros urbanos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio; afirmava que o Brasil estava destinado a ser um país agrícola e que toda ação que tendesse a desviá-lo desse destino seria um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos.

É importante esclarecer que tanto Alberto Torres quanto Sud Mennucci não estavam sozinhos, suas concepções iam ao encontro do projeto político ruralista que almejava tornar o Brasil um país fortemente agrário, motivo pelo qual alguns setores agrários apostavam na educação como meio para fortalecer trabalho e o trabalhador rural. Ambos eram defensores do que chamamos de ruralismo pedagógico.

INFLUÊNCIA DO RURALISMO PEDAGÓGICO

Virgínia Pereira da Silva de Ávila (2013), ao analisar a obra de Sud Mennucci e Alberto Torres – defensores do ruralismo pedagógico – mostra que esses autores criticavam os administradores públicos que, segundo eles, estavam habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais e que, portanto, tinham como referência um ensino que não contemplava as diversidades regionais e que era marcado pelo encanto do urbanismo, encanto este que levou o país a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, em detrimento do meio rural.

Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, segundo Sud Mennucci¹⁰, à revelia da zona rural e como se ela não existisse. (MENNУCCI, 1934).

Como destaca Bezerra Neto (2003), na primeira metade do século XX, houve certa luta em defesa de um projeto de nacionalização, que se dava também por meio da defesa da educação e da escola pública. Seus proponentes acreditavam que a permanência dos trabalhadores em áreas rurais possibilitariam manter integralmente a nação que, segundo se pensava, estava fugindo ao controle do Estado, à medida que estava sendo influenciado por empresas “alienígenas” que, em geral, dominavam os países pobres e os submetiam ao controle econômico e cultural em benefício de seus países de origem.

Ainda de acordo com o autor, entre os nacionalistas existiam aqueles que, como Sud Mennucci, defendiam uma educação específica para o meio rural, através do movimento denominado de ruralismo pedagógico, e aqueles que defendiam a industrialização como forma de se alcançar uma sociedade livre e soberana, como é o caso de Anísio Teixeira. (BEZERRA NETO, 2003).

Devido às suas ideias defendidas não somente na vida política, mas também em seus textos publicados, Mennucci passou a ser considerado um importante intelectual paulista, que



denunciava a inadequação do projeto de educação hegemônico à época, e a formação de professores, sendo que, para o autor, não atendia às necessidades da escola rural.

Luiz Bezerra Neto (2003) traz Carneiro Leão, destacado membro da pedagogia ruralista com experiência em educação rural, adquirida em outros países e que, ao lado de Sud Mennucci, foi um dos grandes defensores desse movimento. De acordo com Bezerra Neto (2003) Carneiro Leão tinha plena consciência dos problemas educacionais oriundos das políticas públicas do país, desde a estrutura escolar passando pela formação de professores até o preconceito dos trabalhadores rurais que viam no estudo uma forma de “fugir” ao trabalho pesado e, por isso mesmo, Carneiro Leão defendia que a educação rural deveria ser mediada pelo Estado.

Para esse autor, o pensamento nacionalista, citado acima, embora não fosse exclusividade do ruralismo pedagógico, era dominado por pedagogos ligados aos ruralistas que entendiam que esse nacionalismo deveria se realizar através do “fechamento” do Brasil aos investimentos estrangeiros; entendiam que a abertura da nação aos estrangeiros atravancaria o real potencial de desenvolvimento do país que deveria ser o “celeiro do mundo”, devido à sua potencialidade agrícola e à disponibilidade de terras. Alguns nacionalistas entendiam que o país passava por um processo de desnacionalização que já podia ser visto na não fiscalização das escolas privadas que longe de seguirem a língua e costumes nacionais, faziam a primazia dos elementos dos países de origem. (BEZERRA NETO, 2003).

Nessa perspectiva, como demonstra Bezerra Neto (2003), compreende-se que, através da proposta pedagógica ruralista, se pretendia um nacionalismo conquistado por meio da educação, sobretudo via professor, que também deveria fixar-se no campo, dando continuidade ao trabalho educativo e promovendo a equidade social, sem que o trabalhador rural saísse do campo em busca de melhores condições de vida.

Para os ruralistas, a escola deveria substituir as disciplinas não ligadas à língua e à história materna brasileira pelas atividades ligadas às técnicas rurais, novas formas de compreensão do trabalho entre outros elementos que serviriam de incentivo à procura da educação pela população até então, encerrada em técnicas precárias e arcaicas de agricultura, não via na educação nenhuma necessidade ou aplicabilidade direta. (BEZERRA NETO, 2003).

Em relação a Carneiro Leão, Bezerra Neto (2003) afirma que ele defendia a educação ligada ao trabalho, um modelo de ruralismo pedagógico tal como encontrado em países que colocavam a educação do camponês juntamente com os projetos de desenvolvimento e nacionalismo político, econômico, cultural e social, como a Dinamarca e a França, por exemplo. Porém, uma falha era não compreender que o desenvolvimento alcançado pela Dinamarca se dava mais pela equidade de distribuição de renda do que pelo investimento na educação rural.

Carneiro Leão acreditava que a educação era a base redentora da sociedade e que sem a escola não haveria progresso no país, entendia que o professor, assumindo o papel de representante do Estado, deveria contribuir para a melhoria das condições de vida da população, tanto no meio rural quanto no meio urbano. Obviamente, os ruralistas tinham consciência de



que os professores rurais de longa data recebiam os menores salários, e que esse fato contribuía para aumentar o preconceito e a rejeição ao meio rural, fazendo com que o professor trabalhasse no campo somente até conseguir melhores condições de trabalho na cidade. Apesar do ruralismo pedagógico, na década de 1950 o processo de industrialização ganhou vulto, contribuindo para o êxodo rural e facilitando o acesso à escola, pois essa era a exigência da indústria. (BEZERRA NETO, 2003).

Essa fixação não foi possível, não por falta de uma educação voltada para o homem do campo, mas pela falta de condições socioeconômicas que permitissem ao trabalhador as condições de vida necessárias para sua permanência nesse meio.

Como reforçam Moraes (2014) e Souza (2009), os ruralistas não tinham interesse em um modelo de escola homogênea. Afirmavam que ela não servia ao homem do campo e apenas estimulava o êxodo rural. Essa concepção se devia ao fato de que os ruralistas acreditavam que o programa de ensino e, também, a propaganda que os professores citadinos faziam dos centros urbanos quando atuavam no meio rural estimulavam o desencanto pela terra. Dessa maneira, uma escola específica para o meio rural e, talvez, quem sabe, professores formados por uma escola normal rural viabilizassem a criação de uma Escola Rural, que trabalhasse com 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. (MORAES, 2014).

O fato é que, especialmente, a partir da década de 1930, as ideias do ruralismo pedagógico foram defendidas por diversos educadores em várias regiões do país e estiveram articuladas a referenciais estrangeiros em circulação no Brasil e adquiriram projeção de âmbito internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros anos da República, a definição de escola rural e escola urbana não se apresentava como um problema, não havia um esforço do Estado para esclarecer o que era uma e o que era a outra; isso também não aparecia na legislação educacional até 1914, pois naquele momento a produção econômica do estado se dava majoritariamente no contexto rural. A expansão agrícola baseada no café tornou São Paulo, já nas décadas finais do século XIX, o centro mais dinâmico da economia brasileira, e as instituições escolares das quais estamos tratando, foram criadas em um período histórico em que o país era predominantemente rural.

Entretanto foi com a ampliação dos centros urbanos e com as novas áreas ocupadas que esse debate cresceu e fortaleceu-se. E só aí, então, surge a necessidade de se pensar nessas questões. Nesse sentido, tornou-se comum a associação da imagem da escola isolada à ideia que



se tem de escola rural, com uma estrutura precária e de poucos recursos, de uma única “professorinha”; uma escola que se opunha com toda sua modéstia à imponência dos fabulosos grupos escolares.

Assim, primeiro ocorreu a diferenciação na concepção das escolas primárias, após o reconhecimento de uma diferença espacial entre os tipos de escola, logo a seguir, a simplificação dos programas e a redução do tempo de duração do ensino primário delineou uma diferenciação pedagógica significativa que, com o passar dos anos, se acentuou.

Contudo, ainda com a constatação dos investimentos educacionais prioritários nas áreas urbanizadas, percebemos que os municípios economicamente ativos, mesmo quando essencialmente rurais, foram contemplados pelos investimentos educacionais, ocorridos já nos primeiros anos do período republicano, ainda que de forma incipiente e inadequada. E é esta oferta de educação incipiente e inadequada que os defensores do ruralismo pedagógico apontaram como causa do êxodo rural.

Alberto Torres (1914) e Sud Mennucci (1934, 1946) defendiam que o Brasil estava destinado a ser um país agrícola e que toda ação que tendesse a desviá-lo desse destino seria um crime. Defendiam o projeto político ruralista que almejava tornar o Brasil um país fortemente agrário, e apostavam na educação como meio para fortalecer trabalho e o trabalhador rural. Ambos eram árdios defensores do ruralismo pedagógico e criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais, e que, portanto, tinham como referência um ensino que não contemplava as diversidades regionais e que era marcado pelo encanto do urbanismo, o que levou o país a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, em detrimento ao meio rural. Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, segundo Mennucci, à revelia da zona rural e como se ela não existisse. (MENNUCCI, 1934).

Nesse sentido, por mais que as escolas primárias fossem criadas por meio de decretos em todo interior paulista, havia pouca, ou nenhuma, garantia de que elas, de fato, chegassem a ser instaladas, sobretudo nas áreas rurais.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, V. P. S. **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, 2013.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.



CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932.** 2013. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CELESTE FILHO, M. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 49-70, maio/ago. 2014.

CLARK, J. U. **A imigração norte-americana para a região de Campinas:** análise da educação liberal no contexto histórico e educacional brasileiro. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DEMARTINI, Z. B. F. A procura da leitura e da escrita na primeira república: recolocando questões. **Cadernos do CERU**, São Paulo, série 2, n. 9, p. 57-82, 1998.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

MATOS, O. N. **Café e ferrovias:** a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. São Paulo: Alfa-Omega, 1974.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira da educação.** 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934. EBook.

MENNUCCI, S. **Discursos e conferências ruralistas.** São Paulo: sem editora, 1946.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo.** São Paulo: Hucitec: Polis, 1984.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo:** um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968). 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ORIANI, A. P. **"A célula viva do bom aparelho escolar":** expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PEREIRA, R. da S. **A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas nos primórdios de República.** 2013. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado. 1917.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).



SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. *et al.* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SINGER, P. **Economia política da urbanização**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

SOUZA, R. F. de.; ÁVILA, V. P. da. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553>. Acesso em: 02 jan. 2016.

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

SPINDEL, C. R. **Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira: formação e uso da força de trabalho no Estado de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 40).

TORRES, A. **O problema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação da elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação, SP (SEE). Contato: adrianapedago@gmail.com

² Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Contato: cbezerra@ufscar.br

³A autora verificou uma queda de cerca de 40% nos preços do café no mercado internacional nos períodos de 1821–1830 e 1841–1850. (SPINDEL, 1979, p. 32).

⁴ Posteriormente, outras leis ampliaram o prazo de quatro anos. Segundo Monbeig (1984) no Estado de São Paulo, um Decreto de 1900 considerou legítima a posse de quem pudesse comprová-la com título legal, anterior a agosto de 1878.

⁵ O Convênio de Taubaté nos oferece elementos para perceber que no Brasil a privatização dos lucros e socialização das perdas não é algo novo.

⁶ De acordo com Souza (2009), neste período também coexistiram, com os grupos escolares e as escolas isoladas, as escolas reunidas que em menor número auxiliavam no atendimento da demanda por educação primária.

⁷ O conceito de escola dual tem origem na Teoria da Escola Dualista de Establet e Baudelot (1971) e, segundo Dermeval Saviani (2004, 2008), enquadra-se no campo das teorias crítico-reprodutivistas. Nesse pensamento, a escola é marcada por duas grandes tendências: a escola do proletariado e a escola da burguesia. Sendo assim, a escola dual não se refere a escolas apenas diferentes entre si, referem-se a escolas opostas, antagônicas; reforçam a divisão socialmente existente entre trabalho manual e trabalho intelectual.

⁸ *Uma questão parecida foi pontuada na dissertação de mestrado intitulada “Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP”, de Jesus (2013).*

⁹ É interessante destacar que alguns municípios com forte influência política também receberam alguma atenção em relação à implantação de escolas, como, por exemplo, Itapetininga.



¹⁰ Sud Menucci Nasceu em Piracicaba, filho de um casal de italianos que chegou ao Brasil como imigrante em 1888 e em 1910 iniciou sua carreira no magistério, tendo sido professor em Cravinhos; nos anos de 1913 e 1914 esteve em Belém do Pará (após uma longa viagem de barco) ajudando na reorganização das Escolas de Aprendizes de Marinheiros. Já em 1920, organizou o recenseamento escolar do Estado de São Paulo, a partir do qual foi possível localizar as áreas com elevado índices de analfabetismo do Estado. Em 1921 e 1922, assumiu a Diretoria da Delegacia Regional de Ensino de Campinas e a de Piracicaba. Entre 1925 e 1931, trabalhou como redator e crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1931, também assumiu a Diretoria-Geral de Ensino de São Paulo, cargo que voltou a ocupar em 1933 e de 1943 a 1945. Também atuou no Centro do Professorado Paulista (CPP), criado em 1930, sendo seu presidente de 1931 a 1948 e como diretor da Imprensa Oficial do Estado entre os anos de 1931 e 1948. Em 1933, recebeu o prêmio da Academia Brasileira de Letras com o livro *A Crise Brasileira de Educação*.