



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE DANIELA BASSO

**O RURALISMO PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE
1930 E 1940: AS ESCOLAS NORMAIS, OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, AS
ESCOLAS TÉCNICAS E OS CLUBES AGRÍCOLAS**

SÃO CARLOS

2018

JAQUELINE DANIELA BASSO

**O RURALISMO PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE
1930 E 1940: AS ESCOLAS NORMAIS, OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, AS
ESCOLAS TÉCNICAS E OS CLUBES AGRÍCOLAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese do Doutorado da candidata Jaqueline Daniela Basso, realizada em 27/02/2018:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
UFSCar

Prof. Dr. José Virgílio Tagliavini
UFSCar

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
UNICAMP

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

Dedico este trabalho a meu pai, Nelson, meu maior incentivador, exemplo de ser humano, de honestidade e de humildade, que nos deixou uma lição de amor, de luta pela vida e de esperança.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos dizendo que este trabalho é resultado da orientação, das contribuições e, sobretudo, do apoio que recebi nos momentos mais difíceis, sem os quais não teria conseguido concluí-lo.

Agradeço a meu orientador e amigo Luiz Bezerra Neto por sua dedicação e presença constante em minha orientação, pelo exemplo de retidão acadêmica e humildade. Agradeço pela confiança em mim depositada desde o mestrado, pelo apoio e pela torcida nos concursos e processos seletivos.

Agradeço pela valiosa contribuição dos professores José Luis Sanfelice e Carlos Monarcha no exame de qualificação; João Virgílio Tagliavini, nos exames de qualificação e defesa; Anna Maria Padilha, Luciana Coutinho, José Claudinei Lombardi, no exame de defesa, momentos fundamentais para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, sem o qual esta pesquisa não seria possível.

Agradeço à disponibilidade do professor Carlos Monarcha em emprestar materiais originais da década de 1930, que contribuíram para a conclusão do trabalho.

Agradeço a Shyrleane, inspetora de alunos da Escola Estadual Álvaro Guião, que muito me ajudou na busca por documentos na instituição, além de realizar um esforço pessoal na organização do acervo. Agradeço a Cyro, estagiário de Biblioteconomia da UFSCar, sem o qual não teria localizado as fontes tão valiosas no Arquivo Público de São Carlos. Registro aqui meu agradecimento e a certeza de que a pesquisa é feita a partir de parcerias e esforços de pessoas como vocês.

Agradeço aos funcionários do Instituto Sud Mennucci e do Arquivo Público do Estado de São Paulo, pelas disponibilidades e prontidão no cumprimento de suas funções.

Agradeço aos funcionários da Biblioteca Comunitária da UFSCar e do Departamento de Coleções Especiais, sempre muito solícitos em tudo que precisei.

Agradeço à amiga Maria Cristina Bezerra pelo companheirismo, pelo apoio pessoal e na pesquisa.

Agradeço aos companheiros do GEPEC pelas contribuições recebidas, pelo aprendizado compartilhado. Em especial agradeço a José Neto, exemplo de disciplina, dedicação ao trabalho acadêmico e humildade, que ao longo dos anos se tornou um grande amigo; a Adriana, exemplo de luta e perseverança e Rhaysa, por sua amizade, apoio e companheirismo.

Agradeço a meu irmão, Jeferson, que tem sido de fundamental importância em minha caminhada, apoiando-me e aconselhando-me. Registro aqui meu agradecimento e respeito, admiração e torcida por sua trajetória acadêmica.

Agradeço a minha mãe, Fátima, pelo amor incondicional, apoio e torcida, sem os quais eu não teria conseguido.

Agradeço a minha prima, Daniela, por sua amizade, companheirismo e apoio nas horas mais difíceis. Assim como agradeço a Lucinéia e Joelma, amigas valiosas para mim.

Agradeço aos funcionários técnico-administrativos do Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação e de todos os setores da UFSCar dos quais precisei ao longo destes anos, pois sem o auxílio de cada um, o encaminhamento das atividades acadêmicas não seria possível.

Finalizo com meu agradecimento àqueles que, por ventura, esqueci de mencionar, mas que colaboraram de alguma forma e torceram pela realização deste trabalho: muito obrigada!

RESUMO

BASSO, Jaqueline Daniela. **O Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo nas Décadas de 1930 e 1940**: as Escolas Normais, os Cursos de Especialização, as Escolas Técnicas e os Clubes Agrícolas. 2018. 202 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo embate entre os que defendiam a urbanização e a industrialização do país e os que desejavam a manutenção da economia agrária e do poder oligárquico, os ruralistas. O movimento ruralista deu origem a uma vertente educacional denominada Ruralismo Pedagógico, que estava assentada na defesa por uma educação específica para o meio rural e na credulidade que ela seria capaz de conter o processo migratório do campo para as cidades, inevitável diante do desenvolvimento tecnológico que tornava as áreas urbanas cada vez mais atrativas pelo conforto e disponibilidade de postos de trabalho no comércio e indústrias. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como o Ruralismo Pedagógico se materializou no estado de São Paulo, sobremaneira, no que se refere às iniciativas voltadas à formação docente para as escolas rurais, nas décadas de 1930 e 1940. Para tanto, contemplaremos os seguintes objetivos específicos: entender como se deu o desenvolvimento do Ensino Normal no Brasil e no estado de São Paulo; compreender de modo crítico o Ruralismo Pedagógico enquanto movimento educacional e o contexto histórico que o produziu no Brasil; verificar como o Ruralismo Pedagógico influenciou a formação docente por meio das Escolas Normais Rurais e os Cursos de Especialização Agrícola; identificar a influência do Ruralismo Pedagógico no Ensino Profissional oferecido nas Escolas Agrícolas a partir do exemplo da Esalq e, por fim, compreender os Clubes Agrícolas Escolares, instituições que levavam o Ruralismo Pedagógico diretamente aos alunos das escolas rurais. Visando contemplar os objetivos propostos, realizamos um estudo documental com base em fontes primárias, a saber: legislação e documentos oficiais do período estudado, como anuários de ensino e publicações oficiais, jornais da época disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e Hemeroteca disponível no Município de São Carlos, além de Revisão Bibliográfica. As iniciativas ruralistas analisadas nos evidenciaram que o Ruralismo Pedagógico se traduziu, sobretudo, na inclusão de atividades práticas agropecuárias e noções de higiene nos currículos das Escolas Normais Rurais, Cursos de Especialização Agrícola e Clubes Agrícolas e foi uma tentativa dos ruralistas em manter a ordem econômica agrária por meio da fixação do homem na terra, ou seja, da mão de obra no meio rural. Deste modo, esperamos com este estudo, contribuir para a escrita de parte da história da educação rural brasileira e paulista, sobremaneira, no que diz respeito à formação docente.

Palavras-chave: Ruralismo Pedagógico. História da Educação Rural. Formação Docente para o Meio Rural. Escolas Normais Rurais. Cursos de Especialização Agrícola. Escolas Agrícolas. Clubes Agrícolas Escolares.

ABSTRACT

BASSO, Jaqueline Daniela. **Pedagogical Ruralism in the state of São Paulo in the 1930s and 1940s**: The Normal Schools, the Specialization Courses, the Technical Schools and the Agricultural Clubs. 2018. 202 p. Thesis (Doctorate degree) – Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

During the 1930s and 1940s were marked by the impact between those who defended the urbanization and industrialization of the countries, and the rural persons desired the maintenance of the agrarian economy and the power oligarchy. The rural movement gave origin to an educacional perspective, it was called Ruralist Pedagogical which was based on the defence for a specific education for rural areas, and in the credulity that it would be capable of possess the migratory process of the field for cities, it was inevitable in advance of technological development, transforming increasingly them to the urban areas in attractive, also comfort and availability of jobs places in trade and industries. In this work, the objective is understand, how the Ruralist Pedagogical movement materialized in São Paulo State and how regarding the initiatives directed the educational formation for the rural schools, in the decades of 1930 and 1940. Therefore, contemplate the following specific objectives: How one gave the development of the Normal Education in Brazil and São Paulo's State; understand, to develop effective responses in the Ruralist Pedagogical educational movement and the historical context that produced it in Brazil, also verify how Ruralist Pedagogical influenced the teacher training through the Normal Rural Schools and the Agricultural Specialization Courses. Likewise, to identify the influence of the Ruralist Pedagogical in the Vocational education offered in the Agricultural Schools for example the Esalq and, finally, to understand the Agricultural School Clubs, institutions implemented the ruralist pedagogical. Validated and contemplated the proposed objectives is based on primaries sources, such as legislation, official documents of the studied period, yearbooks of education, Digital Newspaper library available in San Carlos' Municipality, besides it the bibliographical review. The initiatives ruralist analyzed, demonstrated the ruralist pedagogical movement turned especially in activities agricultural practices, notions of hygiene in the curriculum of the Normal Rural Schools, Courses of Agricultural Specialization and Agricultural Clubs, it was an attempt for the ruralist in keeping the economic order agrarian by means of the fixation of people on the land. Finally, this investigation serves to contribute the writers on behalf of the history of the rural Brazilian education and paulista; regarding the educational formation.

Keywords: Ruralist pedagogical. History of the rural education. Educational rural formation. Normal Rural schools. Courses of agricultural specialization. Agricultural schools. Agricultural clubs.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENR	Escola Normal Rural
ENRJN	Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte
Esalq	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCB	Partido Comunista Brasileiro
SAAT	Sociedade de Amigos de Alberto Torre
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Municípios e quantidades de Escolas Normais criadas no estado de São Paulo entre os anos de 1846	62
Tabela 2. Escolas normais do estado de São Paulo por período histórico.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A ESCOLA NORMAL NO PERÍODO IMPERIAL E PRIMEIRA REPÚBLICA: COMPREENSÃO HISTÓRICA C INSTITUCIONAL.....	22
1.1 Primeiros passos da escola normal no Brasil: a Escola Normal de Niterói e o Período Imperial.....	22
1.2 A História do Ensino Normal no estado de São Paulo no final do Império e República Velha: alguns exemplos.....	34
1.2.1 O histórico da escola normal de São Paulo e as reformas do ensino paulista: de 1846 à década de 1920.....	34
1.2.2 Os exemplos das escolas normais de Itapetinga, de Piracicaba, do Brás e o avanço do Ensino Normal paulista	56
2 O AVANÇO DO ENSINO NORMAL E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1930.....	69
2.1 O início da década de 1930: transformações políticas e as propostas educacionais para as escolas rurais e urbanas	69
2.2 A industrialização e o ruralismo no Brasil	86
2.3 Ruralismo Pedagógico: a “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, as Escolas Normais Rurais do Rio Grande do Sul e o “Curso Normal Rural de Cantagalo”, no Rio de Janeiro.....	98
3: O RURALISMO PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENSINO NORMAL, PROFISSIONAL E ESCOLAR	116
3.1 As propostas de criação das Escolas Normais Rurais no estado de São Paulo	116
3.2 Os Cursos de Especialização Agrícola nos municípios paulistas de São Carlos, Casa Branca, Espírito Santo do Pinhal e São Manoel.....	124
3.3 As Escolas Agrícolas: o exemplo da Esalq	145
3.4 Os Clubes Agrícolas Escolares.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176

REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	192

INTRODUÇÃO

O processo histórico permite-nos compreender a realidade concreta e suas contradições. Historicamente, a educação rural foi caracterizada pelas pequenas escolas em condições precárias: uma única sala de aula, onde o professor, quase sempre mal preparado, atendia a alunos de diferentes estágios de aprendizagem.

Em contrapartida a esse cenário, nossa pesquisa de mestrado – realizada entre os anos de 2011 e 2013 – mostrou que, ao menos no local de pesquisa, o estado de São Paulo, a situação já não corresponde à imagem descrita, inclusive no que diz respeito à formação docente, pois quase a totalidade dos docentes possui graduação.

Naquela oportunidade, realizamos breve resgate histórico acerca da educação no meio rural paulista no início do século XX. Naquele momento, portanto, não tínhamos meios e condições de fazê-lo de modo aprofundando. Para sanar tal lacuna, o presente trabalho visa dar continuidade à referida pesquisa, dedicando-se ao Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo com ênfase no histórico das iniciativas voltadas à formação docente nas décadas de 1930 e 1940.

Optamos pelo recorte histórico em razão de ser, o período em questão, marcado pelas ideias do Ruralismo Pedagógico, com especial destaque nas discussões educacionais nacionais e paulistas, notadamente nessa última. Para Sanfelice (2004, p. 98), fontes e história das políticas educacionais são um tema de recorte da história da educação, portanto recorte da história. O recorte, então, é oportuno, pois permite a análise de um objeto específico, sem a intenção de isolá-lo da realidade. De acordo com tal perspectiva, nosso estudo foi desenvolvido.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo embate entre aqueles que defendiam a urbanização e a industrialização do país, e os que desejavam a manutenção da economia agrária e do poder oligárquico, os ruralistas. O movimento ruralista deu origem a uma vertente educacional denominada Ruralismo Pedagógico, que estava assentada na defesa de uma educação específica para o meio rural e na credulidade de que ela seria capaz de conter o processo migratório do campo para as cidades – inevitável diante do desenvolvimento tecnológico que tornava as áreas urbanas cada vez mais atrativas pelo conforto e pela disponibilidade de postos de trabalho no comércio e nas indústrias.

Sud Mennucci foi o maior representante do Ruralismo Pedagógico no Brasil e no estado de São Paulo, onde nasceu e fez carreira: além de ter sido professor em escolas rurais e urbanas, ocupou cargos administrativos, foi diretor de liceus e promotor da campanha ruralista. Mennucci realizou reformas em escolas rurais em Piracicaba, propôs a reforma do Ensino Rural paulista (que previa a criação de Escolas Normais Rurais), além de larga atuação no debate ruralista por meio da contribuição em eventos e em periódicos dedicados à educação. Para ele, o professor afeito ao trabalho e à vida no campo era a ferramenta mais importante para o sucesso da empreita ruralista; daí, nossa especial atenção à formação docente.

Thales Castanho de Andrade deu continuidade à obra do referido professor ao produzir “Saudade”, material que Mennucci acreditava ser o primeiro voltado às escolas rurais. Além desse feito, Andrade foi o criador dos Clubes Agrícolas, que levaram as práticas agrícolas a milhares de alunos brasileiros a partir da década de 1920.

Destacamos, também, a contribuição da professora Noêmia Cruz no Grupo Escolar Rural do Butantã e a atuação da “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e da “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, centros de disseminação dos ideais ruralistas.

A concretização destes ideais seria possível com a formação de professores tipicamente rurais, afeitos ao meio rural e às atividades laborais da realidade campesina, sobretudo a agricultura e o trato com os animais. Assim, o novo tipo de professor não poderia ser formado nas Escolas Normais tradicionais, pois estavam alicerçadas nos princípios urbanos; era preciso uma instituição própria, a escola normal Rural.

Tudo isto nos impõe a seguinte questão de pesquisa: como o Ruralismo Pedagógico materializou-se no estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo no que diz respeito à formação docente?

Nossa tese é que, embora haja a justificativa dos ruralistas pedagógicos pela necessidade de uma educação específica para o meio rural e a formação de professores afeitos com a vida e trabalho nesse meio (com o objetivo de formar o homem do campo e desenvolver nele o amor pelo ambiente), os reais interesses contidos em suas propostas educacionais estavam alicerçados na busca da manutenção da ordem econômica agrária e do poder político dos coronéis, por meio da sustentação da mão-de-obra no campo. Isso fez com que a materialização das propostas educacionais do Ruralismo Pedagógico para a formação docente fosse resumida à inclusão de técnicas agrícolas e noções de higiene no currículo das Escolas Normais Rurais e nos Cursos de Especialização Agrícola.

Deste modo, a questão de pesquisa torna imperativo olharmos não apenas para o período demarcado para a formação docente para o meio rural, mas também para o processo de desenvolvimento do Ensino Normal no Brasil e no estado de São Paulo, aliado ao processo histórico, social e econômico que o engendrou, pois o ensino rural é parte da totalidade social e educacional brasileira.

Para Marx (2009, p.122), “tudo o que vive sobre a terra e sob a água existe e vive graças a um movimento qualquer. Assim, o movimento da história produz as relações sociais”. Marx referiu-se ao movimento dialético, o que chamava de movimento da razão pura que “consiste em se pôr, se opor, se compor, formula-se como tese, antítese, síntese, ou, ainda, afirmar-se, negar-se, negar sua negação”. (MARX, 2009, p. 123)

Em outras palavras, o movimento dialético permite-nos compreender o processo histórico em toda a sua complexidade, com seus avanços e rupturas, embates ideológicos, políticos e determinantes econômicos sociais.

Com esta perspectiva, pretendemos aqui expor uma visão crítica do Ruralismo Pedagógico, percebendo os interesses de classe nele contidos, sobretudo a partir das categorias contradição e totalidade. Marx (2009, p. 124-125) explica que as categorias econômicas são expressões teóricas, abstrações das relações de produção, que se engendram, encadeiam-se e entrelaçam-se umas às outras devido ao movimento dialético.

Assim, a categoria contradição permite-nos evidenciar a distância entre o que previa a lei e o que ocorria na educação brasileira, especialmente nas décadas de 1930 e 1940 nas iniciativas voltadas para o Ensino Normal; as diferenças na educação oferecida à classe trabalhadora e à elite no período em questão e os reais intuitos das reivindicações ruralistas.

Já a categoria totalidade, coloca-nos a tarefa de olhar para além de nosso objeto de estudo – a história da formação docente para o ensino rural –, sendo ele parte de um todo educacional, econômico e social. Ao olharmos para o Ensino Normal urbano e para o contexto histórico que o engendrou, teremos condições de tecer nossas análises de modo mais contextualizado e coerente com a realidade material do período estudado.

Desse modo, nosso trabalho tem como objetivo geral compreender como o Ruralismo Pedagógico materializou-se no estado de São Paulo, sobremaneira no que refere-se às iniciativas voltadas à formação docente para as escolas rurais, nas décadas de 1930 e 1940. Para tanto, contemplamos os seguintes objetivos específicos: entender como se deu o desenvolvimento do Ensino Normal no Brasil e no estado de São Paulo; compreender de modo

crítico o Ruralismo Pedagógico enquanto movimento educacional e o contexto histórico que o produziu no Brasil; verificar como o Ruralismo Pedagógico influenciou a formação docente por meio das Escolas Normais Rurais e os Cursos de Especialização Agrícola; identificar a influência do Ruralismo Pedagógico no Ensino Profissional oferecido nas Escolas Agrícolas a partir do exemplo da Esalq e, por fim, compreender os Clubes Agrícolas Escolares, instituições que levavam o Ruralismo Pedagógico diretamente aos alunos das escolas rurais.

Buscando justificar a relevância científica e a originalidade desta pesquisa, foi realizado levantamento da produção bibliográfica sobre as Escolas Normais Rurais no estado de São Paulo e sobre os Cursos de Especialização Agrícola nos bancos de teses e dissertações da CAPES, USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar. Encontramos apenas uma tese de doutoramento no Banco de Teses da Capes e na UNICAMP, que ao discutir os avanços e retrocessos da educação no meio rural brasileiro, tratou do Ruralismo Pedagógico e, assim, de sua reivindicação por Escolas Normais Rurais, com breve menção aos cursos de especialização agrícola. Essa situação justifica nossa pesquisa, pois a temática proposta mostrou-se pouco trabalhada até o momento.

Visando responder à questão de pesquisa e contemplar os objetivos propostos, realizamos estudo documental com base em fontes primárias, a saber: legislação e documentos oficiais do período estudado, tais como anuários de ensino, publicações oficiais e jornais da época, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e na Hemeroteca do município de São Carlos. Para a obtenção dos materiais, recorreremos a quatro locais:

- a. Arquivo Público do estado de São Paulo, sediado na capital estadual, onde localizamos anuários de Ensino e registros da educação rural nas décadas de 1930 e 1940.
- b. Arquivo do Instituto Sud Mennucci, localizado no mesmo município, onde obtivemos obras de Sud Mennucci, anuários de ensino e vasta coleção da Revista Educação, editada pela diretoria de ensino do estado de São Paulo nas décadas de 1930 a 1950.
- c. Fundação Pró-Memória, mantida pelo município de São Carlos, interior de São Paulo, onde buscamos registros referentes ao curso de especialização para o magistério rural, realizado na Escola Normal de São Carlos no ano de 1936.

- d. Arquivo da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, antiga Escola Normal de São Carlos, localizada no município homônimo, em busca de registros indicados pela Fundação Pró-Memória.

Aliada à pesquisa documental, procedemos à revisão bibliográfica de livros e revistas publicados tanto no período histórico quanto na atualidade, englobando aqui teses, dissertações e artigos científicos de fontes indexadas.

Os resultados da pesquisa foram expostos em três capítulos, a saber: “A Escola Normal no Período Imperial e a Primeira República: compreensão histórica e institucional”; “O avanço do Ensino Normal e a Criação das Escolas Normais Rurais no Brasil a partir de 1930” e “O Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo: Ensino Normal, Profissional e Escolar”.

A organização do trabalho, bem como as questões destacadas (detalhadas adiante), deixam claro aos leitores que nosso intuito foi compreender o Ruralismo Pedagógico e a formação docente para o meio rural nas décadas de 1930 e 1940 para além da legislação e de demarcações temporais típicas de livros didáticos (com exposições lineares de ideias, ênfase em datas comemorativas e personagens históricos). Buscamos compreender o movimento histórico que permeou seu desenvolvimento, as contradições presentes no processo, os interesses econômicos e de classe que o impulsionaram. Assim, acreditamos em nossa contribuição pela escrita de parte da história da educação rural brasileira e paulista.

No primeiro capítulo, dedicamo-nos ao início da história do Ensino Normal no Brasil. Destacamos o contexto e o processo de criação da Escola Normal de Niterói, inaugurada em 1835, portanto em meio a um período histórico de conflitos entre liberais e conservadores. A instituição surgiu, portanto, em resposta à necessidade de formação docente, para substituição do professor leigo, típico do Império. Procuramos não apenas ressaltar o currículo e as intenções contidas na criação da Escola Normal de Niterói, mas compreender a função dessa instituição e como se dava a educação pública naquele período, mais próxima da disseminação da moral pública do que dos conhecimentos historicamente construídos.

Voltamo-nos para o estado de São Paulo, mais precisamente para a Escola Normal de São Paulo, criada em 1846. Em sua história, passou por transformações, fechamentos e reaberturas, especialmente durante a transição do Império para República Velha. Esse período, tratado na seção em questão, caracterizou-se pelas disputas entre as oligarquias cafeeiras e aqueles que pretendiam a modernização do país por meio da industrialização e da urbanização. A educação, que tinha no analfabetismo seu maior desafio, passou por inúmeras reformas desde

os anos 1890, o que se intensificou durante toda a República Velha. Nesse sentido, nenhuma etapa escapou às reformulações, ainda que avanços e retrocessos sejam notórios: ensino primário, secundário, normal e superior (voltado para a formação da elite) fizeram parte daquele movimento histórico educacional. Em vista disso, detemos nosso olhar, com maior atenção, para algumas dessas reformas.

Para compreendermos a expansão do Ensino Normal, incluímos os exemplos das escolas normais de Itapetininga, Piracicaba e Brás, além de trazermos indicadores do período de 1846 a 1956. Tais dados são concernentes ao número e à localidade das escolas normais então criadas. Dentre as discussões realizadas, ressaltamos a autorização de abertura de escolas pela iniciativa privada em 1928. Em ritmo acelerado, as escolas normais livres (não mantidas pelo poder público) suplantaram, em quantidade, as escolas normais oficiais, evidenciando o processo de transferência de parte da responsabilidade pela formação docente, do Estado para iniciativas não governamentais.

No segundo capítulo, relacionamos o avanço do Ensino Normal e das iniciativas do Ruralismo Pedagógico em outros estados brasileiros. Para tanto, iniciamos pela compreensão da conjuntura política, econômica e social do final da República Velha e do Estado Novo (ou Estado Getulista), período histórico marcado pela resistência dos coronéis em relação às mudanças econômicas e do poder político, que até então estava alicerçado no coronelismo e no voto de cabresto.

O período histórico em questão, caracterizado pela disputa entre diversos grupos e pela centralização política e educacional, incluiu também o Manifesto dos Pioneiros, que denunciava questões já conhecidas, como os altos índices de analfabetismo, o direito de todos à educação pública gratuita, a ineficácia das inúmeras reformas educacionais parciais, a ausência de uma cultura universitária, a relação entre indústria e educação, a laicidade do ensino público, a coeducação, a inadequação da formação docente, e tantas outras que se faziam urgentes.

Na prática, entretanto, as mudanças na educação tinham inspiração autoritária, pois estavam organizadas verticalmente. A criação do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação apresentava retrocessos, dentre eles a inclusão do ensino religioso nas escolas públicas, já superado na República Velha. Foi naquele período, mais precisamente com o Decreto 3.810 de 1932, do Distrito Federal, que a escola normal firmou-se enquanto locus da formação profissional docente, com a previsão de especialização docente ao invés da formação geral, oferecida até então.

Dedicamo-nos ao processo de industrialização e o ruralismo no Brasil, a fim de compreendermos o embate político e econômico que originou o Ruralismo Pedagógico. Essa proposta de educação para os trabalhadores rurais tinha como pressuposto básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Assim, os ruralistas acreditavam que a educação seria capaz de conter o fluxo migratório do campo para as cidades – movimento que se tornou mais sensível a partir da década de 1930 e, portanto, conferiu maior relevância ao debate ruralista.

Ainda que representativo, o desenvolvimento de cidades e indústrias foi mais lento e desigual do que desejavam seus defensores. Entretanto, os valores urbanos e industriais ganharam força ideológica nas décadas de 1930 e 1940.

O embate ideológico entre urbanização/industrialização e a manutenção da ordem agrária que engendrou as iniciativas do Ruralismo Pedagógico brasileiro foram discutidas na sequência. A primeira delas foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, fundada em 1934 e que formou sua primeira turma de normalistas em 1937. Naquela ocasião, Sud Mennucci deixou clara, mais uma vez, a credulidade na capacidade do Ruralismo Pedagógico em redimir o meio rural (quanto às suas desvantagens laborais e de condições de vida em relação às cidades) e colaborar para a formação do típico homem do campo.

Na década seguinte, foram criadas três Escolas Normais Rurais no estado do Rio Grande do Sul, todas administradas por ordens religiosas, portanto não mantidas pelo poder público. Além das normais rurais, na década de 1950, no estado do Rio de Janeiro, aconteceu o curso normal rural, que visava à formação de para o trabalho nas escolas rurais.

As iniciativas analisadas atestam que embora houvesse alinhamento no discurso ruralista (quanto ao ideal de fixação do homem no meio rural e à necessidade de formação de professores afeitos àquele ambiente e às suas atividades laborais), na prática isso se traduziu apenas na inclusão de atividades típicas do campo nos cursos de formação docente, tais como agricultura, pecuária, apicultura, entre outros.

Ao nosso ver, essas estratégias colaboram mais com a formação técnica do que com a compreensão crítica da importância do meio rural na totalidade da sociedade brasileira. Esse conjunto salienta a contradição entre o que almejaram os ruralistas pedagógicos e a efetividade de suas iniciativas educacionais, que se limitaram a uma tentativa de fornecer, aos professores, técnicas agropecuárias.

No terceiro e último capítulo de nosso estudo, ativemo-nos à compreensão de como o Ruralismo Pedagógico materializou-se no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo no que diz respeito às iniciativas voltadas à formação docente para as escolas rurais. Iniciamos pelas propostas de criação das Escolas Normais Rurais na década de 1930, que apesar de idealizadas por Sud Mennucci, não chegaram a se concretizar. Enquanto ocupante de cargo administrativo na educação paulista, Mennucci tinha ciência de haver disponibilidade orçamentária para a implementação das escolas normais rurais. Entretanto, não existia interesse do governo do estado para tal.

O Ruralismo Pedagógico enfrentou oposição de pensadores como Fernando de Azevedo, pois defendiam a integração social e a unidade na instrução pública – o que ia de encontro ao propósito de uma educação específica para o meio rural. O maior opositor do Ruralismo Pedagógico, porém, foi o próprio processo de desenvolvimento das cidades e da indústria, que embora lento e desigual, representava, para os trabalhadores, melhores possibilidades de trabalho e de vida.

Nesse sentido, esse movimento educacional transpôs à educação escolar uma tarefa impossível: conter um movimento de ordem econômica e social, refletindo uma concepção romântica e heroica do meio rural e da educação ali oferecida, capaz de manter a tradição agrária brasileira. São ressaltados, assim, intuítos econômicos classistas ao invés de educacionais, posto que a centralidade das propostas era, de fato, a manutenção da mão de obra no campo.

Conscientes dos interesses contidos no Ruralismo Pedagógico, dedicamo-nos aos cursos de especialização agrícola realizados no interior do estado de São Paulo. O primeiro deles ocorreu ao final do ano de 1836, na Escola Normal de São Carlos, quando 120 alunas participaram de aulas teóricas e práticas que dentre outras atividades, contemplaram noções de agricultura e higiene. As notícias que registraram a realização do curso mencionam, além de solenidades de abertura, colação de grau e funcionamento do curso, a oposição enfrentada pelo Ruralismo Pedagógico.

Milton Tolosa, Delegado Regional de Ensino, deixou claro seu posicionamento na abertura do curso, ao afirmar que a escola rural deveria ser uma escola comum, como qualquer outra. Almeida Jr., Diretor de Ensino do estado de São Paulo, apoiava a criação dos cursos de especialização agrícola, pois era contrário à criação das escolas normais rurais. Sua justificativa (a mesma do governo estadual) era a existência de muitas escolas normais oficiais e livres, ou seja, muitos normalistas para poucas cadeiras vagas. Almeida Jr. não somente era contrário às normais rurais, mas também à expansão das escolas no meio rural.

Naquele mesmo período, ocorreu o curso de férias para professores rurais na cidade de Casa Branca. Assim como o anterior, ateve-se às questões ligadas a higiene, agricultura e vida do homem do campo, contando com a participação de 26 professores e cinco diretores de grupos escolares de municípios vizinhos. Os relatos do curso avaliaram-no de modo positivo, deixando claro os ideais ruralistas de fixação do homem na terra por meio de uma educação específica; a higiene enquanto ferramenta para promoção da saúde pública e o intuito de disseminar os métodos ativos de educação que levariam a modernidade às escolas rurais.

Na década seguinte, quando Sud Mennucci exercia a função de Diretor Geral do Ensino do estado de São Paulo, foi aprovado decreto em 1944, que criava cursos de especialização agrícola junto aos estabelecimentos de ensino agrícola (escolas agrícolas). Naquele mesmo ano, outro decreto determinaria a criação de um destes cursos na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal, destinado a professores já formados nas escolas normais. Tinha caráter prático e enfatizava atividades agrícolas; noções de escrituração e economia rural, higiene, indústria rural, economia e artes domésticas. Dois deles aconteceram já no ano de 1946, nos municípios de Pinhal e São Manuel. Nesse sentido, os decretos de criação mostraram que, assim como nas experiências anteriores, o Ruralismo Pedagógico resumiu-se, basicamente, a atividades práticas ligadas à agricultura e a higiene, questões tidas como os “problemas do meio rural”.

Tendo em vista nossos objetivos, aprofundamo-nos em breve histórico das escolas agrícolas, instituições voltadas para a formação técnico profissional e existentes até hoje, para compreendermos como o Ruralismo Pedagógico mostrou-se em tais instituições. Tomamos como exemplo a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – Esalq, localizada no município de Piracicaba.

O exemplo da Esalq destaca a presença do Ruralismo Pedagógico de modo diferente do visto nas escolas normais rurais e cursos de especialização agrícola. Colocada ao lado de grandes instituições educacionais como a Faculdade de Direito e a Escola Politécnica desde seu planejamento, a educação ali oferecida estava voltada para o atendimento de uma pequena parcela da população que possuía certa escolarização prévia e condições de pagar pelas taxas cobradas.

Enquanto as outras iniciativas buscavam familiarizar e preparar professores e trabalhadores para o trabalho nos campos, a Esalq historicamente destina-se a formar especialistas com base em conhecimentos científicos. A experiência da Esalq traz duas grandes questões aventadas neste trabalho: a primeira delas é o conservadorismo presente no Ruralismo

Pedagógico, que visava à manutenção da ordem agrária e da mão de obra no meio rural; a segunda, a diferença entre a educação oferecida à classe trabalhadora e à elite. Enquanto aos professores e trabalhadores eram suficientes as noções de agricultura e higiene, àqueles que frequentavam a Escola Superior de Agricultura, era preciso oferecer conhecimentos científicos, capacitá-los para administrar as propriedades e disseminar o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do meio rural. Sobressaem, novamente, a contradição e os interesses classistas contidos no Ruralismo Pedagógico, muitas vezes mascarado pela visão romântica que se tinha do meio rural.

Prova dessa análise está nos clubes agrícolas, que visavam desenvolver nos alunos o amor pela terra e pelo trabalho ali desenvolvido. Isto acontecia por meio de atividades como cultivo de hortas, apicultura, jardinagem, dando sentido prático às atividades escolares e, assim, distanciando-as dos conhecimentos científicos.

A história dos clubes agrícolas no Brasil começou em 1920, em Piracicaba, por iniciativa de Thales Castanho de Andrade, cuja obra literária (didática, infantil e política) e atuação tiveram grande relevância entre as décadas de 1920 e 1960. De tal modo, ao lado de Sud Mennucci, Thales de Andrade deu continuidade à obra ruralista paulista. Os precursores dos clubes agrícolas foram os clubes de horticultura, que existiram na década de 1920, tendo como marco a “Semana da Horta”, realizada em 1928.

Na década seguinte, os clubes agrícolas ganharam força, incentivados pelos debates ruralistas realizados por entidades como a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, que levavam adiante discussões pertinentes à sociedade brasileira e a educação rural por meio de conferências e semanas ruralistas. Nesta mesma seção, além da importância das referidas associações, ressaltamos o trabalho da professora Noêmia Cruz frente ao Grupo Escolar Rural do Butantã e, por fim, os clubes de trabalho, que eram destinados a adolescentes entre doze e dezoito anos de idade que terminavam o ensino primário e não davam continuidade em seus estudos. Estas instituições tinham como objetivo a formação para o trabalho.

Deste modo, com as discussões aqui realizadas em busca da compreensão de como o Ruralismo Pedagógico materializou-se no estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo no que diz respeito à formação docente para as escolas rurais, pretendemos colaborar com a escrita da história da educação rural brasileira.

1 A ESCOLA NORMAL NO PERÍODO IMPERIAL E PRIMEIRA REPÚBLICA: COMPREENSÃO HISTÓRICA E INSTITUCIONAL

Neste primeiro capítulo, focalizaremos o início da história das escolas normais no Brasil. Nascidas no Período Regencial, tais instituições normatizavam a educação e visavam formar os professores de primeiras letras, os quais colaborariam para o fim do analfabetismo que assolava o país. Para tanto, iniciamos com breve histórico da Escola Normal de Niterói, o que se justifica pelo fato de ser a primeira instituição desse gênero no Brasil. Tendo em vista a dialética do processo histórico, traremos também esclarecimentos sobre o Período Imperial, sobremaneira no que diz respeito à educação.

Em seguida, voltamos olhares ao histórico da primeira escola normal do estado de São Paulo e da República Velha (1889-1930), momento no qual essas instituições começaram a se popularizar. Discutimos, também, as demais instituições desse tipo criadas no mesmo estado, dando especial atenção às Escolas Normais de Piratininga, de Piracicaba e do Brás. Destarte, o presente capítulo fornece subsídios para a compreensão do Ensino Normal, evidenciando as questões históricas referentes à formação docente no Brasil.

1.1 Primeiros passos da escola normal no Brasil: a Escola Normal de Niterói e o Período Imperial

Nesta seção inicial, trazemos o histórico da primeira escola normal do país e a compreensão da função e dos objetivos dessas instituições na formação de professores no final do século XIX e início do século XX. Para tanto, tratamos também das transformações políticas, econômicas e sociais do Período Imperial, o que nos permite compreender dialeticamente o processo de desenvolvimento das instituições escolares e, oferecendo, assim, condições para olharmos criticamente para a escola normal rural.

Antes da fundação de escolas voltadas à formação docente, esta preparação para o trabalho ocorria nas escolas de ensino mútuo, criadas a partir de 1820. Elas objetivavam, além de ensinar as primeiras letras, preparar professores para o uso do método. “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer

base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos¹’”. (TANURI, 2000, p. 63)

Vencido o primeiro momento de formação pela própria prática e pelo método mútuo, o processo de institucionalização da formação docente no Brasil começa a se firmar ainda no século XIX, precisamente em 1835, com a criação da Escola Normal de Niterói na Província (hoje estado) do Rio de Janeiro. Em sequência, surgiram outras instituições similares em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. (MARTINS, 2009, p. 4)

Angela Maria Souza Martins (2009, p. 4) destaca que até aquele momento (terceira década do século XIX), uma das maiores dificuldades da educação brasileira era a insuficiência de professores bem preparados. Eles eram malformados e recebiam pouco por seu trabalho; a preocupação com a formação elementar e, conseqüentemente, com a qualificação dos docentes que atuariam neste nível de ensino, eram pouco significativas.

Visando superar tal dificuldade, em 10 de abril de 1835 é decretada a criação da Escola Normal no Rio de Janeiro. Seu artigo primeiro está transcrito adiante, seguindo a grafia oficial da época:

Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiveram adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte e sete, artigo quinto (RIO DE JANEIRO, 1935).

Esse excerto mostra-nos que a primeira escola normal brasileira destinava-se tanto à formação daqueles que pretendiam ser professores quanto à daqueles que já exerciam função docente sem o devido preparo, então denominados “professores leigos”, muito comuns naquele período. A lei a que o artigo refere-se foi a decretada pelo Imperador Dom Pedro I, no ano de 1827, que ordenava a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais populosos do Império, nas quais o método utilizado seria o ensino mútuo. (BRASIL, 1827)

O quinto artigo da lei transcrita, além de especificar a questão dos prédios onde as escolas elementares seriam instaladas, ordenava instrução aos professores que não tinham formação adequada para o exercício do magistério, o que deveria ser realizado em curto espaço

¹ Professores formados na prática, ideia retomada na Reforma Couto Ferraz em 1854.

de tempo nas escolas das capitais, utilizando para isso os recursos próprios de cada professor (BRASIL, 1827).

Essa prerrogativa demonstra a pouca preocupação do governo imperial com a formação de seus professores, que os mandava à aprimoração, mas não oferecia os subsídios para a viabilização, o que certamente dificultou o cumprimento da referida lei como mencionado no decreto que a sucedeu (em 1835).

Para compreendermos esses primeiros passos da escola normal no Brasil, é necessário entendermos o contexto no qual eles se deram. Martins (2009, p. 4) esclarece-nos que, naquele período (décadas de 1830 e 1840),

o país passava por uma forte efervescência no campo político-cultural. Dom Pedro I tinha abdicado, o Brasil estava independente politicamente, mas precisava consolidar a soberania nacional, por meio de um Império que mostrasse uma face mais brasileira do que portuguesa. É um momento de intensa movimentação de idéias, quando confrontam-se o grupo da reação que pretendia uma espécie de recolonização do Brasil e o grupo que lutava pela consolidação da autonomia brasileira. Eclodem, entre 1831 e 1840, vários levantes e insurreições, como Balaiada no Maranhão, a Cabanagem no Pará, a Sabinada na Bahia e outros que lutavam pela descolonização efetiva do Brasil.

A abdicação de Dom Pedro I marca o início do período regencial brasileiro (1831 a 1840). Quando Dom Pedro II atinge a maioridade, assim como já afirmamos, houve um período de várias revoltas regionais e locais (CASTANHA, 2006, p.8). Naquele momento, um grupo político, composto pelos liberais moderados e exaltados que vinham da luta pela independência e da constituinte de 1823, assume o poder e passa a defender medidas que visavam ao fortalecimento de províncias e de interesses de grupos específicos. Isso acirrou ainda mais as tensões no Império, o que repercutiu não somente na sociedade e na economia, mas também na educação do período. (CASTANHA, 2006a, p. 1)

Vivíamos, desse modo, momento histórico de disputa de forças entre aqueles que pretendiam a conservação da submissão do Brasil a Portugal e aqueles que queriam a construção de história e política tipicamente nacionais. Conflitos localizados, como os mencionados, evidenciaram ainda mais esta disputa, que foi polarizada por três tendências político-sociais, assim explicadas por Angela Maria Souza Martins (2009, p. 5):

Os conservadores representavam os interesses do primeiro império brasileiro, cujo representante era D. Pedro I. Defendiam o despotismo português, mas

com a abdicação de D. Pedro I em 1831 e sua morte em 1834, esta tendência entra em decadência. Os liberais exaltados sonhavam com os ideais da Revolução Francesa, lutavam pela igualdade e liberdade, com uma efetiva aplicação desses ideais numa monarquia institucional ou numa assembléia popular. Esta facção começou a incomodar, tornando-se uma ameaça; temia-se uma revolta de caráter popular. Assim, ganharam expressão os liberais moderados, que propunham um liberalismo dentro da ordem para construir uma nação harmônica e equilibrada. O ato adicional representava a vitória desse liberalismo com ordem, onde princípios liberais comungavam com princípios mais conservadores.

Em outras palavras, um liberalismo que comungasse com os princípios da ordem pública que norteassem a sociedade imperial no Brasil, marcada pelo processo de descentralização administrativa, proposta pelo ato adicional de 1834. Assim foi se desenhando o império nacional, que não mais defendia o ideário iluminista, mas uma disseminação das luzes mais qualitativa do que quantitativa, ou seja, para poucos. (MARTINS, 2009, p. 5)

De acordo com Antonio Paulo Castanha (p. 1, 2006), o Ato Adicional foi uma emenda à Constituição de 1824, aprovado pela Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834, com 32 artigos. O Ato Adicional trouxe mudanças significativas sobretudo na administração das províncias (futuros estados), extinguiu os Conselhos Gerais e criou em seu lugar as Assembleias Legislativas Provinciais, que tinham poder para legislar acerca da justiça, economia, educação, dentre outros. Como a cidade do Rio de Janeiro passou a município neutro, desmembrado da província do Rio de Janeiro, a sede do governo passou a estar em Niterói, fato que justifica a localização da primeira escola normal do Brasil.

A aprovação do Ato Adicional foi uma tentativa de amenizar tensões e conflitos no âmbito do estado, dentre eles, as revoltas no Nordeste, a crise econômica e a pressão portuguesa após a Proclamação da Independência. Todos estes acontecimentos levaram Dom Pedro I a abdicar ao trono em 1831, passando o poder a seu filho, menor de idade, Pedro de Alcântara (Dom Pedro II). “A renúncia do imperador desencadeou no Brasil um dos períodos mais tensos de nossa história”. (CASTANHA, 2006a, p. 1)

O Ato Adicional, promulgado em 1834, foi uma vitória significativa para os liberais, porém, não fez com que os conflitos cessassem, várias rebeliões continuaram acontecendo e interpretações errôneas da lei levavam algumas províncias a tomarem atitudes que contrariavam os interesses centrais; dada a situação, começa a ganhar vulto um movimento regressista que defendia medidas centralizadoras, “o grupo conservador – regressista defendia um poder forte e centralizado como forma de garantir a ordem e o progresso da Nação” (CASTANHA, 2006a, p. 1).

André Paulo Castanha (2006a, p. 9) esclarece-nos que

a ascensão econômica dos conservadores estava vinculada à produção agrícola mercantil-escravista, com destaque para a cultura do café, que a partir dos anos de 1830 passou a ocupar a posição de destaque nas exportações brasileiras. A crescente produção cafeeira proporcionou o fortalecimento dos produtores, de um setor comercial e financeiro, bem como dos comissários ligados ao comércio do café e ao tráfico de escravos, responsáveis pelo fornecimento de mão-de-obra às lavouras em expansão. A hegemonia econômica garantia-lhes uma maior participação no campo político. Em curto espaço de tempo, o grupo conservador assumiu o comando da província Fluminense. Na administração da província, os conservadores colocaram em prática seu projeto político, buscando restabelecer a Ordem Pública elevando os proprietários ao comando do Estado.

Desse modo, a força econômica também deu aos conservadores o poder político. As oligarquias cafeeiras constituíam a elite daquele período, o que justifica a inversão dos ideais estritamente liberais – o que chamamos aqui de “liberalismo conservador”, pois era de interesse dos produtores de café o livre comércio, porém sob a égide de um poder centralizado, que conservasse sua hegemonia.

André Paulo Castanha (2006a, p. 9) enfatiza que os conservadores desejavam um Estado centralizado, justificando que uma nação somente seria forte se tivesse um poder central, pois “a monarquia seria a cabeça da Nação” (idem). Dado esse posicionamento, quando Dom Pedro II atingiu a maioria, o grupo conservador tornou-se sua base de governo, defendendo “a hierarquia, a centralização política e administrativa, fundamentadas no princípio da fidelidade e lealdade a D. Pedro II” (ibidem). Tais princípios estavam assentados na chamada “Ordem Pública”:

ao conquistar a hegemonia política, a classe senhorial percebeu que não bastava ordenar e disciplinar os escravos e pobres livres, era preciso ir além e *civilizar o povo*. A civilização do povo traria consigo o progresso, e a possibilidade de superação da *barbárie*, e da *selvageria*, ou seja, da desordem. Era necessário, portanto, incutir nos indivíduos, os valores da *moralidade*, do respeito à autoridade e da hierarquia. Nessa tarefa, a instrução pública desempenhou um papel fundamental, como espaço privilegiado para difundir uma determinada ordem e civilização. (CASTANHA, 2006a, p. 12)

A partir dessas considerações, começamos a ter mais clareza da conjuntura política e social que caracterizou o período em que foi criada a primeira escola normal no Brasil. Com a abdicação de Dom Pedro I (1831), os liberais almejavam colocar seus ideais em prática, dado seu envolvimento no processo de independência do país e na elaboração da Constituição de

1824. Entretanto, os conservadores, alicerçados na produção cafeeira e na riqueza econômica por ela gerada, ganharam espaço e confiança de Dom Pedro II. Dava-se início a um “liberalismo conservador”, processo de desenvolvimento que tinha a moral e a ordem pública como norteadores.

Tínhamos, portanto, uma realidade contraditória, posto que o Ato Adicional (1834), mesmo prevendo a descentralização do poder, não barrava os grupos conservadores (que desejavam a centralização) em ganhar força. Tal contradição impactou toda a vida do Império e, conseqüentemente, a educação.

Vejamos o que afirma André Paulo Castanha (2006b, p. 1-2):

Parto de uma tese contrária à maioria da historiografia educacional, que enfatiza o papel do Ato Adicional na (des) organização da instrução pública. Mesmo este tendo concedido às províncias autonomia para organizar a instrução, elas não exerceram plenamente este direito, pois na prática acabaram seguindo as orientações do centro mais desenvolvido, ou seja, a Corte e a Província do Rio de Janeiro, visto que foram elas que forneceram a maioria dos presidentes, que receberam a tarefa de administrar as várias províncias do Império, e era lá a região mais desenvolvida do Império.

O Império, nesse sentido, foi marcado por uma variedade de condições de educação primária e secundária. Não havia investimento igualitário nas províncias; aquelas que possuíam mais recursos apresentavam melhores condições, enquanto as demais, com poucos recursos, ofereciam menos. A carência de investimentos e a preocupação com a educação primária e secundária davam-se, sobremaneira, pela função da educação, que estava muito mais ligada ao controle da população (por meio da disseminação dos princípios da moral e da ordem pública), do que pela necessidade de alfabetização e pelo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

A tarefa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios, entre a população livre, entre os livres pobres e mesmo os escravos. Cabia à instrução formar as crianças e jovens (futuros cidadãos-trabalhadores), disciplinando e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando. Portanto, a instrução elementar devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do Império, pois, da humilde casa, que tinha o nome de escola, “dependia” o futuro de toda uma sociedade (CASTANHA, 2006a, p. 16).

Percebemos que a instrução primária aparecia, já na década de 1830, como ferramenta para o preparo para o trabalho e a conformação social, evidenciando contradições não só na educação como na própria sociedade que passava por mudanças estruturais. Entretanto, como vimos no excerto, esses intuitos eram mascarados pelo discurso de que a decisão se tratava do futuro da sociedade brasileira (e não do lucro dos capitalistas), característica típica do liberalismo econômico.

Para o autor André Paulo Castanha (2006a, p. 5), o século XIX consolidou a Revolução Industrial, que mudou o modo como os países relacionavam-se comercialmente, proporcionou a vitória ideológica do liberalismo e gerou a necessidade de novos mercados consumidores e produtores de matérias-primas. A ciência também viveu rápido desenvolvimento; várias teorias surgiram na tentativa de explicar as dinâmicas social, política e econômica da sociedade do período.

A produção industrial, movida pelo trabalho assalariado livre, não condizia com a realidade escravista brasileira. Desse modo, “no Brasil o confronto entre trabalho escravo e trabalho livre passou a ocupar lugar central nas discussões nacionais e provinciais. Era necessário efetuar essa transição preservando o direito dos proprietários de escravos e donos de terras”. (CASTANHAa, 2006, p.6)

Esse confronto aclara-se à medida que percebemos que o país vivia da exportação de gêneros agrícolas; em princípio, a cana de açúcar, seguida pelo café (sem considerar o período extrativista), embasada na mão de obra escrava. Assim, tínhamos um modelo econômico capitalista mercantil que se sustentava por relações de trabalho não capitalistas (considerando a característica fundamental desse modo econômico como o trabalho assalariado), que não daria conta das necessidades do trabalho industrial, ora já afirmado na Europa.

Além das relações de trabalhos não capitalistas, outro fator que dificultava o avanço industrial no país era a baixa escolaridade da população, que não tinha acesso sequer ao ensino primário. Conforme esclarece Maria Isabel Moura Nascimento (2007, p. 199) “os orçamentos eram poucos, escravos não podiam frequentá-lo e não era exigido antes do ensino secundário”.

Nascimento (2007, p. 198-199) alerta-nos de que o ensino secundário também não recebia a atenção merecida, pois acontecia de modo bastante desordenado, por meio de aulas avulsas com o objetivo de preparar os alunos para os cursos superiores. Dessa forma, poucos investimentos, desvalorização e desorganização foram marcas presentes na instrução pública no Período Imperial. O ensino técnico profissional e o Ensino Normal também foram

marginalizados pelo poder público e não conferiam a mesma formação oferecida pelo ensino superior (frequentado somente pela elite).

Naquele contexto, em 1835, foi criada a primeira escola normal no município de Niterói, província do Rio de Janeiro, ou seja, um ano após a promulgação do Ato Adicional, da Lei n. 10 de 10 de abril daquele mesmo ano (como já mencionamos no início desta seção). O quarto artigo da referida lei previa que, para ser admitido na escola normal, o candidato deveria ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever”. (RIO DE JANEIRO, 1835)

Destaca-se aí a boa “morigeração”, o que diz respeito à moderação no modo de viver, boa educação, bons costumes. Assim, a escola normal esperava de seus alunos determinada conduta que seu currículo reforçaria. Vejamos o que diz o segundo artigo da referida lei:

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (RIO DE JANEIRO, 1835).

Os bons costumes e a moral eram reforçados, como podemos perceber, pelos princípios cristãos, seguidos pelo Estado. Quanto aos conteúdos, compunham o currículo: Aritmética, Geometria, Gramática e Geografia, além dos princípios teóricos e práticos do método lancasteriano, já previsto na lei de criação das escolas das primeiras letras em 1827.

Dermeval Saviani (2008, p. 128) esclarece-nos que o “ensino mútuo” ou método lancasteriano já vinha sendo difundido no Brasil desde 1808, mas se tornou oficial apenas em 1827, com o intuito de disseminar rapidamente o ensino a baixo custo para grande número de alunos.

proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação deste método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos em função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos [...] (SAVIANI, 2008, p. 128).

Portanto, os monitores, que recebiam uma preparação prévia, exerciam papel importante no método mútuo, que estava alicerçado na disciplina e na distribuição hierarquizada dos alunos, de acordo com seus níveis de aprendizagem.

Angela Maria Souza Martins (2009, p. 6) traz que,

a formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto de Escola Normal na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal.

Assim como nos demais níveis da instrução pública, não havia neutralidade, tampouco valorização dos conhecimentos no currículo da “Escola Normal de Niterói”; os professores ali formados colaborariam para disseminação e manutenção da ordem imperial. Martins (2009, p. 7) destaca que a “Escola Normal de Niterói” foi “um marco importante no processo de institucionalização e legitimação da escola normal como ‘ethos’ para formação do professor, principalmente do ensino elementar”.

A “Escola Normal de Niterói” constituiu-se como modelo para as demais que foram criadas. Sobre isso, Gasparello e Villela (2009, p. 44) afirmam que a instituição “exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional durante o século XIX”. Com o objetivo de formar professores para o ensino primário, a escola colaborou para a superação da prática comum de contratação de professores leigos e para a institucionalização da formação docente. (GASPARELLO; VILLELA, 2009, p. 44-45)

Ao tratar da “Escola Normal de Niterói” e do “Colégio Pedro II”, as mesmas autoras esclarecem que:

No interior dessas instituições de ensino desenvolviam-se importantes movimentos instituintes relacionados às práticas culturais próprias aos processos escolares e às funções docentes, com a construção de dispositivos pedagógicos que conformaram a instituição secundária e a formação de professores, dentre eles os estatutos, regulamentos, programas e matérias escolares, exames, concursos, estudos seriados e novas formas de ensinar e aprender. (GASPARELLO; VILLELA, 2009, p. 45-46)

Portanto, a “Escola Normal de Niterói” não somente formava professores, mas também colaborava na elaboração de normas, programas e metodologias de ensino, o que justifica, inclusive, a nomenclatura dessas instituições: normatizavam a educação do período.

Gasparello e Villela (2009, p. 52) ressaltam ainda que a maioria dos professores da instituição era formada em escolas normais. Seguiam-se os advindos dos cursos de Medicina, Direito e bacharéis em Letras, titulados no Colégio Pedro II, dentre outros profissionais, tais como: militar, engenheiro químico, seminarista, agrônomo e um professor com formação em Belas Artes. Quanto aos bacharéis, as autoras indicam que eles recebiam formação em humanidades, baseada na cultura clássica.

Havia maior preocupação com a moral do que com a formação acadêmica, posto que, de acordo com Martins (2009, p. 7), “o professor deveria apresentar provas de moralidade e capacidade para ocupar a cadeira”. Castanha (2006b, p. 20) mostra-nos que o controle sobre os professores ia além do processo de seleção, eles

[...] estavam submetidos a formas rígidas de controle, através de visitas, inspeções, mapas, grau de religiosidade, de moralidade, tomados como referência pelos inspetores para verificar a coerência e competência dos mesmos. Eles deveriam servir de espelho para seus alunos. Nesse sentido entende-se a maior preocupação com seu trabalho, do que com o conhecimento de conteúdos.

Fica evidente, conseqüentemente, que o trabalho estava mais ligado ao controle e ao disciplinamento dos alunos. Embora já tenhamos dito, é importante termos clara a intenção conservadora, presente tanto na formação quanto no trabalho docente no Período Imperial, repletos de resquícios da educação jesuítica. Almeida (1995, p. 672) auxilia-nos concluindo que,

nesse panorama de transformações sociais, pode-se considerar pouco significativo o desenvolvimento da Escola Normal, assim como o do sistema educacional até o Império, servindo estes mais como apoio às relações hegemônicas da sociedade da época e à reprodução dos aspectos sociais e econômicos vigentes no País. Permaneceu o viés elitista, com a descentralização do ensino, que atribuiu à Federação a incumbência de legislar sobre a educação secundária e a superior e, aos estados, sobre a elementar e a profissional, na qual se incluía a Escola Normal, persistindo, assim, aquilo que os estudiosos do assunto chamam de o dualismo do ensino. Comparada ao Império, a República trouxe uma elevação ao nível de estudos e à organização curricular da Escola Normal, embora esta continuasse funcionando mais como uma instituição que promovia uma cultura geral humanista, de baixa profissionalização, como bem apontam seus programas.

A curta história da “Escola Normal de Niterói” é prova do desenvolvimento lento e incerto do sistema educacional imperial. Suprimida em 1849, formou 14 alunos até 1840, dos

quais somente 11 chegaram a exercer o magistério (MOACYR, 1939)². A instituição foi fechada pelo então presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que considerava as escolas normais “muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que formavam”. (SAVIANI, 2008, p.133)

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, pois só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado [...] (MOACYR, 1940, p. 239).

Esta trajetória incerta foi reflexo das transformações sociais vivenciadas no Período Imperial, momento em que as escolas normais ainda não tinham se firmado enquanto locus de formação profissional, e passaram por inúmeras propostas de reformas.

Dentre elas está a Reforma Couto Ferraz, que leva o nome do então Ministro do Império, responsável por baixar o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovava o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 130). Aquela reforma previa “a substituição das escolas Normais pelos professores adjuntos”. (SAVIANI, 2008, p.133)

A idéia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral os discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria uma escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias práticas do ensino” (artigo 38). Nessa condição passariam por um “triênio de habilitação” (artigo 40), sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultado desfavorável no exame seriam “eliminados da classe de adjuntos” (artigo 39). Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o governo designar, “dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos” (idem). E poderiam também, ser “nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem” (artigo 41) [...] Eis como, pela via da atuação como auxiliar junto a

² Os três volumes de “A instrução e as Províncias” de Primitivo Moacyr, os dois primeiros publicados em 1939 e o último em 1940, bem como a obra “A instrução pública no estado de São Paulo” de 1942, estão disponíveis para consulta e empréstimo na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, no Departamento de Coleções Especiais - Decore.

um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2008,133)

O ensino ligado diretamente à prática era a tônica da Reforma Couto Ferraz, que abria mão das escolas normais em benefício da formação pelo próprio trabalho. Entretanto, tal medida não chegou a ser colocada em prática, porquanto as províncias continuaram seus esforços na busca pela criação de novas escolas normais. A “Escola Normal de Niterói”, encerrada por Couto Ferraz em 1849, é reaberta dez anos depois, em 1859. Os desejos por mudanças prosseguiram e assumiram novos desenhos a partir da metade da década de 1860, quando a instrução pública parece como uma das questões prioritárias para o Ministro do Império, José Liberato Barroso. (SAVIANI, 2008, p. 135)

Liberato Barroso antecipa a ideia de ensino livre que apareceria em outra importante reforma proposta em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, que rompia com a anterior ao regulamentar o funcionamento das escolas normais e fixar seu currículo, nomear docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários. Além disto, a reforma previa a “equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver escola Normal (artigo 8º) [...] a criação de Escolas Normais”. (SAVIANI, 2008, p. 137-138)

As propostas de reforma lançadas por Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, bem como o histórico da “Escola Normal de Niterói” exemplificam o modo como as escolas normais eram regulamentadas no Período Imperial: marcadas por fechamentos e reaberturas, sob a alegação de que seriam instituições onerosas e que formavam poucos professores.

Dessa maneira, a história da formação de professores no Brasil iniciou ainda em 1820, com a formação prática por meio do próprio trabalho docente. Quase duas décadas depois, deu-se o início do processo de institucionalização dessa formação, com a criação da “Escola Normal de Niterói”, em 1835, que embora tenha tido influência na normatização e no debate educacional do período, sofreu com as reformas, sendo fechada em 1849 e reaberta dez anos depois. Essa situação não afetou apenas a “Escola Normal de Niterói”, mas também a de São Paulo e as demais instituições da mesma natureza, que foram criadas posteriormente, conforme trataremos adiante.

1.2 A História do Ensino Normal no estado de São Paulo no final do Império e República Velha: alguns exemplos

Na seção anterior, identificamos e discutimos os primeiros passos do Ensino Normal no Brasil por meio do exemplo da “Escola Normal de Niterói”, que foi inaugurada ainda no Império (1835) e, mesmo com o curto período de funcionamento, tornou-se referência para o que se desejava para a formação docente no Brasil. Onze anos após a inauguração daquela instituição, foi criada a primeira escola normal do estado de São Paulo que, no período de transição do Império para a República, passou por vários processos de encerramentos e reaberturas.

Avanços e retrocessos na instrução pública foram frequentes na Primeira República (1889-1930), dado o grande número de reformas empreendidas, das quais as escolas normais não ficaram imunes. Diante do problema do analfabetismo – que assolava o país e, também, o estado de São Paulo (o que tornava imperativo o aumento do número de escolas e professores) –, percebemos que o Ensino Normal desenvolveu-se de modo lento e irregular naquele período histórico, evidenciando um grande distanciamento entre a letra da lei e o que realmente foi empreendido. Para compreendermos esse contexto, tomamos como exemplos as escolas normais de São Paulo (capital), de Itapetininga, de Piracicaba e do Brás.

1.2.1 O histórico da escola normal de São Paulo e as reformas do ensino paulista: de 1846 à década de 1920

Buscamos compreender o histórico da primeira escola normal do estado de São Paulo nos períodos de transição entre o Império e a Primeira República e a primeira década do Período Republicano, momento marcado por grande número de reformas educacionais. Assim, além do histórico da instituição, trazemos breve resgate histórico do período e discutiremos algumas das reformas empreendidas e seus impactos para o Ensino Normal paulista.

O processo de discussão e posterior criação da escola normal de São Paulo iniciou no ano de 1821 (portanto, anterior à criação da “Escola Normal de Niterói”), quando na 33ª Sessão da Junta do Governo Provisório da Província de São Paulo, realizada ao 10º dia do mês de

setembro daquele ano, o deputado e secretário do interior, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, apresentou uma proposta de reforma do ensino e a criação de uma escola normal. (ROCCO, 1946, p.7-9)

Com a proclamação da Independência no ano seguinte (1822), as atenções voltaram-se para outras áreas, o que fez com que o projeto de Martim Francisco não fosse viabilizado. Em 1835, numa das sessões da Assembleia Provincial, surge nova proposta de criação de escola normal, desta vez pelo padre Antonio Diogo Feijó. (ROCCO, 1946, p.7)

Oito anos depois, em 1843, os doutores João da Silva Carrão e José Inácio Silveira da Mota apresentaram na sessão de 20 de janeiro, também na Assembleia Provincial, projeto para a criação do Instituto Normal e a reforma do Serviço de Instrução Pública da Província de São Paulo. Em 1946, “o projeto era convertido em lei (n. 310, da Província de São Paulo, correspondendo à lei n. 34, de 16 de março de 1846)”. (ROCCO, 1946, p.7)

Essa legislação deu origem à “Escola Normal de São Paulo”, inaugurada em 9 de novembro de 1846, no edifício vizinho à velha catedral da Sé. A referida escola funcionava apenas no período vespertino; seu primeiro professor, que também desempenhava a função de diretor, foi o Dr. Manoel José Chaves, bacharel em direito e catedrático de Filosofia e Moral no curso anexo da Faculdade de Direito. Chaves fora nomeado para a função por meio de ato presidencial, confirmando o fato de que professores eram formados por pessoas não preparadas para essa função. (ROCCO, 1946, p. 7)

Entretanto, a instituição foi fechada e reaberta no final do Período Imperial, mais precisamente em 1875. Ainda sem edifício próprio, funcionava à tarde, provisoriamente em sala do curso anexo à Faculdade de Direito, por benevolência de seu diretor. Em 1878, a escola é novamente fechada. Em 1879, Dr. Laurindo Abelardo de Britto, bacharel em Direito e formado pela escola normal, em 1846, assume a presidência da Província de São Paulo e se apressa em restaurar a escola normal, então reaberta em 2 de agosto de 1880, em sessão solene por ele presidida. (ROCCO, 1946, p. 7)

A partir daquele momento, começou a ser cogitada a construção de um amplo prédio, com dois andares, que abrigaria a escola. As aulas ficariam no piso superior, enquanto o piso térreo abrigaria salões, uma praça e o espaço para um mercado. Esse prédio foi construído ainda em 1880 e demolido no início da década de 1940, sendo ocupado por diversos órgãos: escola normal, tesouro provincial, câmara municipal, fórum civil, além de ter abrigado várias exposições. O fato é que a escola normal ali permaneceu apenas entre os anos de 1880 e 1881,

quando foi transferida para um sobrado que antes pertencia ao “Colégio Pestana”, fundado pelo Dr. Francisco Rangel Pestana. (ROCCO, 1946, p. 7)

Os processos de fechamentos e reaberturas refletem a instabilidade do período de transição entre o Império e a República no Brasil. Jorge Uilson Clark (2006, p. 1) salienta que aquele período foi marcante, pois

é quando ocorre a penetração do ideal liberal de educação no Brasil, que apesar de sua propaganda e de sua ação centralizadora, demonstrava ser um projeto educacional tímido de atuação e descentralizado em sua prática, pois não atendia o conjunto das províncias, principalmente no requisito educação popular e ensino técnico (CLARK, 2006, p. 1)

Portanto, o “liberalismo conservador”, vivenciado no Período Regencial, ainda se mantinha no final do Império. A descentralização prevista no Ato Adicional deixava seus resquícios negativos na educação: o ensino no Período Imperial era deficiente e fragmentado, a educação escolar era para poucos, excluindo filhos de escravos e grande parte das camadas populares. Nesse sentido, tratava-se de um ensino excludente, voltado para o atendimento da classe dominante (CLARK, 2006, p. 1).

O número de pessoas sem instrução crescia na proporção em que aumentava a população nas principais cidades, tornando-se visível a ineficiência da política educacional em razão da falta de estabilidade e das inúmeras crises vividas pelo Império. Embora muitas reformas fossem realizadas as mesmas não tinham continuidade, o que prejudicava sensivelmente as províncias, especialmente São Paulo uma das mais desenvolvidas e que abrigava um número significativo de população, embora em sua maioria sem instrução. Na tentativa de resolver esta situação as províncias improvisavam alternativas, errando mais do que acertando (CLARK, 2006, p.2).

Por tudo isto, o analfabetismo impunha-se como principal questão educacional a ser resolvida pelas províncias.

Muitas províncias e localidades para tentar resolver o problema da falta de fundos financeiros, recorriam ao patrimônio de particulares. Esses transformavam casebres em escolas onde não havia espaço físico, janelas e, muito menos material apropriado pra instrução; as crianças por falta de bancos sentavam no chão, uma aglomerada sobre as outras (CLARK, 2006, p. 2).

Tal era o retrato da educação primária no período transitório entre o Império e a República, reflexo do liberalismo que se fortalecia e do mau uso do dinheiro público (CLARK,

2006, p.2), que culminava com a ausência de condições mínimas de escolarização para aqueles poucos que a ela tinham direito.

A falta de recursos refletia também no professorado, que era mal preparado e recebia pouco pelo trabalho realizado nas escolas. Na maioria das vezes, os professores dependiam da benevolência de pessoas ricas (os “senhores”). Tudo isso fez sentir a necessidade das escolas normais, que formariam o mestre capacitado para a docência; daí, surge o embrião da primeira “Escola Normal de São Paulo” (CLARK, 2006, p. 3-4).

Assim como Rocco (1946), Clark (2006, p. 4-5) destaca que a primeira escola normal de São Paulo surge em caráter experimental e bastante rudimentar, sofrendo com as inúmeras reformas realizadas, aberturas e fechamentos, alguns aqui já mencionados.

Em 1890, um ano após a Proclamação da República, o estado de São Paulo promoveu a reforma da escola normal e converteu as escolas modelo em escolas anexas, por meio do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890 (SÃO PAULO, 1890, p.1), proposto por Caetano de Campos. Vejamos o que diz *caput* do referido decreto:

O Governador do Estado de S. Paulo: No exercício da attribuição conferida pelo art. 2.º § 2.º do decreto do Governo Federal sob n. 7 de 20 de Novembro de de 1890: Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e efficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada; Considerando que, sem professores bem preprados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e efficaz; Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigencias do tirocinio magistral a que se destina, por insufficiencia do seu alumnos.

O *caput* do decreto mostra-nos a consciência que o governo tinha: a democratização da instrução primária era necessária para o desenvolvimento do país e, que para que isso se concretizasse, eram necessários professores bem formados, que dominassem as mais modernas técnicas pedagógicas e os conhecimentos científicos. Assim, caberia à escola normal oferecer o aparato teórico e prático para isso. Essa percepção da importância da alfabetização pode ser vista em vários momentos da história do Brasil, o que desencadeou, sempre, uma série de reformas educacionais.

O referido aparato teórico e prático seria fornecido pela escola normal por meio de um currículo que contemplava as seguintes matérias: Língua Portuguesa (Leitura, Declamação e

Gramática), Aritmética, Álgebra, Geometria e Escrituração Mercantil (espécie de Contabilidade), Física e Química, Geografia e Cosmografia, História do Brasil com especialização em São Paulo, Educação Cívica, Noções da Economia Política com especialidade da rural, Organização e Direção das Escolas, Biologia, Caligrafia e Desenho, Exercícios Militares e Escolares, e Música (SÃO PAULO, 1890, p.1).

Dentre as matérias propostas, chamam-nos atenção a História específica do estado de São Paulo e as Noções de Economia Política com ênfase na rural, as quais, ao nosso ver, refletem a importância da produção cafeeira do período. Além dessas, as matérias Organização e Direção das Escolas também representa um avanço, posto que prepararia homens e mulheres para funções administrativas, rompendo com a hegemonia masculina vista em meados da década de 1840.

O segundo artigo do referido decreto permite-nos fazer ainda mais uma afirmação, pois previa que o ensino na escola normal seria gratuito e voltado a ambos os sexos, tendo duração de três anos. A presença de homens e mulheres também era prevista na figura dos professores que atuariam naquelas instituições, que poderiam ser brasileiros natos ou estrangeiros, contratados pelo governador, a critério do diretor da escola. (SÃO PAULO, 1890, p.1)

Embora admitisse ambos os sexos, o currículo destinado às mulheres sofria algumas alterações, com a substituição dos exercícios militares por prendas e exercícios escolares, e economia doméstica e prendas, no lugar de álgebra e escrituração mercantil. Além disso, as aulas eram ministradas em separado, divididas em turmas para homens e turmas para mulheres, uma vez que a coeducação ainda não era prevista. (SÃO PAULO, 1890, p. 1)

Um dos avanços apresentados pela reforma era a preocupação com a formação prática dos futuros professores, como mostram os artigos seguintes:

Artigo 20. Annexas á Escola Normal funcionarão duas escolas-modelo uma para cada sexo, para nellas praticarem na regencia das cadeiras os alumnos do 3.º anno daquela Escola. Artigo 21. Cada uma das escolas-modelo será dividida em tres secções correspondentes ao ensino dos tres seguintes grãos [...] (SÃO PAULO, 1890, p. 1).

As escolas-modelo permitiriam que os alunos do último ano do curso normal exercessem a docência, em três diferentes graus que compreendiam, além dos conteúdos previstos no currículo da escola normal, o ensino da língua francesa. Para as meninas, fora as matérias específicas já mencionadas, seria ensinado corte e costura, crochê, bordados, trabalhos

com agulhas e outras atividades comuns à vida doméstica; portanto, atividades práticas. (SÃO PAULOS, 1890, p.1)

A reforma enfatizava a prática; em seu 23º artigo rezava que “As lições deverão ser mais empíricas do que theoreticas, e professor se esforçará por transmittir a seus discipulos noções claras e exa-ctas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades” (SÃO PAULO, 1890, p.1). A partir da letra da lei, parece-nos adequado dizer que a Reforma da Escola Normal proposta no estado de São Paulo no ano de 1890 foi positiva, dado que previa ampliação e aprofundamento curricular, bem como a aproximação com a realidade, seja por meio da disciplina de Economia Política, seja pelas práticas de ensino que seriam realizadas nas escolas modelo.

Sobre isto, Campos (1990, p. 10) complementa que,

A reforma Caetano de Campos trouxe modificações sensíveis ao currículo da Escola Normal, mas sua morte prematura, ainda no ano de 1891, impediu que seus planos fossem concretizados. Assim, a Reforma da Instrução Pública, decretada pela lei 88 de 08/09/1892 não foi precedida pela instalação dos cursos de segundo e terceiro grau na escola-modelo.

Mesmo propondo melhorias para a escola normal, conforme analisamos, a Reforma de 1890 não chegou a ser colocada em prática, sendo substituída pela Reforma da Instrução Pública em 1892. A mesma autora afirma que

as primeiras reformas do período republicano, pois, sob a influência de Caetano de Campos, procuraram introduzir um novo espírito, alterando mais o método e as idéias subjacentes, do que a própria organização do ensino normal. Se a base teórica dos estudos ainda era bastante deficiente, o conceito de aprender na ação trouxe um grande avanço em relação à formação dos futuros mestres. A morte prematura do idealizador da reforma impediu que sua idéia fosse totalmente concretizada e o plano de uma reorganização total do ensino em vários graus ficou truncado. Aos poucos foi se efetivando o nível de formação dos professores em termos de sua duração, mas a ausência de uma organização efetiva do ensino secundário de forma homogênea contribuiu para uma oscilação constante do tipo de formação dos professores. Para isso também contribuiu o fato de que o ensino normal demorou a ser definido como um curso profissional, pra o qual seria necessária uma formação sólida (CAMPOS, 1990, p.11).

Fica evidente que as mudanças planejadas para o Ensino Normal pretendiam uma melhor formação docente, alicerçada na teoria e na prática. Entretanto, as modificações

demoravam a se concretizar e esbarravam em questões políticas, o que acarretou em desenvolvimento desigual e lento do Ensino Normal.

Visando dar continuidade ao processo de ampliação e modernização da instrução, a Reforma de 1892 previa mudanças no ensino primário, secundário (no qual se enquadrava o Ensino Normal) e ensino superior. Quanto à formação de professores, a lei previa a criação de quatro escolas normais, que formariam aqueles que ensinariam no primário e no ginásial (ensino secundário) e, anexo à escola normal da capital, um curso superior que prepararia os futuros professores das escolas normais. (SÃO PAULO, 1892, p.1)

O currículo seria organizado da seguinte maneira:

Artigo 24. - Nas escolas normaes primarias o curso será de tres annos e comprehenderá as materias seguintes: -- moral, educação civica, psychologia, pedagogia e direcção de escolas ; portuguez, francez e inglez ou allemão (facultativo). Historia e geographia. Mathmaticas elementares, comprehendendo elementos de mecânica. Astronomia elementar. Generalidades sobre anatomia e physiologia. Physica, chimica e historia natural, visando especialmente suas applicações á agricultura e á industria, agrimensura (para homens), escripturação mercantil. Economia política (para os homens). Economia domestica (para as mulheres). Desenho e calligraphia. Musica. Exercicios militares, para os homens. Exercicios gymnasticos e manuaes apropriados ao sexo. (SÃO PAULO, 1892, p. 1)

Além da duração de três anos do curso, o currículo muito se assemelha ao proposto pela reforma anterior, sendo complementado pela Psicologia, generalidades sobre Anatomia e Fisiologia. Em contrapartida, há uma mudança que merece destaque: a preocupação da aplicação da Física, Química e História natural na agricultura e indústria, o que demonstra que a instrução acompanhou o processo de transição da sociedade, de um modelo prioritariamente agrário, para outro, urbano-industrial.

Tanto a reforma de 1890 quanto a de 1892 previam exames para o ingresso no Ensino Normal. Desse modo, exigiam daqueles que o frequentariam certo grau de instrução prévia (SÃO PAULO, 1890, p. 1; SÃO PAULO, 1892, p.1). As duas reformas explicitam as pretensões quanto à formação docente logo nos primeiros anos republicanos; já não era desejado o professor leigo, capaz apenas de transmitir rudimentos dos conhecimentos científicos. Portanto, esse conjunto de reformas foi decisivo para o desenvolvimento da escola normal enquanto locus da formação docente.

Desde então o ensino normal paulista não teve mais solução de continuidade. Sob a República, o ensino normal de São Paulo se converteu num dos mais adiantados e eficientes do Brasil, cabendo a Cesário Motta, Secretário do Interior, Educação e Higiene do Governador Bernardino de Campos, realizar a primeira reforma que remodelou totalmente o curso normal paulista, instalou a Escola Normal, hoje Instituto de Educação “Caetano de Campos”, na praça da República, e levou o ensino elementar a todos os recantos do Estado. [...] Em Campinas, Piracicaba, Itapetininga, São Carlos, Botucatu, Guaratinguetá, Ribeirão Preto, surgem escolas normais de alto nível, as modestas e perrengues “escolas de meninos” da Monarquia são substituídas por grupos escolares providos de abundante material e onde lecionavam mestres de notável tirocínio didático e grande saber. (SÃO PAULO, 1960, p. 4)

Vicentini (2001, p. 21) sugere que a escolha dos locais para a instalação destas escolas normais tenha sido feita de acordo com as necessidades da época, visando formar professores que atenderiam, principalmente, a zona rural. Essa asseveração deve-se ao fato de que, à época, a grande maioria da população residia e trabalhava nas áreas rurais, questão social fundamental para a compreensão de nossa pesquisa.

Tudo isso sintetiza a importância da escola normal para o desenvolvimento da educação na Primeira República, sobretudo, no estado de São Paulo, onde surgiram os primeiros grupos escolares (a partir de 1920), cujas estrutura e organização foram modelares para o restante do país e aumentaram a demanda por professores. Naquele contexto, ganhou destaque a figura do professor normalista, formado a partir de currículos abrangentes, conforme já elucidamos, o que lhes conferiam a capacidade didática e o domínio dos conhecimentos historicamente construídos.

Ainda em 1890, Caetano de Campos, ao assumir a direção da “Escola Normal de São Paulo”, preocupou-se com a construção de um prédio para o curso normal e as escolas anexas. Em 13 de outubro de 1890, o então governador Prudente de Moraes autoriza essas construções. Três dias depois, é lançada a pedra fundamental no terreno onde hoje é a Praça da República. (ROCCO, 1946, p. 7)

O novo prédio foi inaugurado em 2 de agosto de 1894; a “Escola Normal de São Paulo” foi reaberta com a presença do Presidente de Estado e do Secretário do Interior, respectivamente Bernardino de Campos e Cesário Motta. Na cerimônia, também estavam presentes outras autoridades.

A referida escola passou por reformas, tanto arquitetônicas quanto em sua denominação, passando a “Instituto de Educação”, “Escola Normal Modelo” e por fim, partindo da solicitação

de egressos da escola, através de Decreto do ano de 1939, passou a se chamar “Escola Caetano de Campos”, em homenagem ao educador. (ROCCO, 1946, p. 9)

Prudente de Moraes foi o primeiro a assinar a autorização de construção do novo prédio em 1890, e ao olhar para a multidão que acompanhava o ato, proferiu as seguintes palavras:

Levanta-se aqui o templo de luz! Templo de luz, sim! E bem haja o pensamento que o criou e abençoadas as mãos que o converteram em realidade. Deste templo de luz saíram as sementes de inestimáveis searas da Virtude, da Justiça e do Progresso. Deste templo finalmente sairão em caudais a fonte de grandiosa elevação moral e intelectual de São Paulo de amanhã. (ROCCO, 1946, p. 9)

Ao analisarmos a fala de Prudente de Moraes, podemos perceber que, assim como aconteceu anteriormente em Niterói, havia a credulidade de que escola normal formaria professores capazes não só de alfabetizar, mas de contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual do estado. Em outras palavras, essas instituições, desde seus primórdios, traziam grandes expectativas e responsabilidade social. Entretanto, não podemos olvidar que, naquele período, a instrução pública servia a uma pequena fatia da população, aquela que dispunha de condições socioeconômicas para frequentá-la.

Sobre isto, Kulesza (1998, p. 69) complementa que

as Escolas Normais constituíram o palco privilegiado do debate educacional e acabaram por impor normas não só ao ensino elementar, mas também ao ensino secundário e mesmo superior. À medida que o regime se estabilizava no plano federal em direção à chamada “política dos governadores”, cujo ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados, as Escolas Normais orientavam-se, de forma crescente, a partir da virada do século, pela estruturação adotada em São Paulo.

No estado de São Paulo, o modelo de escola normal estava baseado nas escolas anexas, que seriam os futuros grupos escolares e serviam para o exercício das práticas pedagógicas. “A valorização crescente da prática profissional e a adaptação da formação geral ao contexto local, ensaiadas em São Paulo, foram características comuns encontradas nas Escolas Normais de todo o País por volta de 1910”. (KULESZA, 1998, p. 69)

Embora houvesse consciência da importância das escolas normais, elas se desenvolveram em meio a um efervescente contexto de modificações na legislação nacional. Sobre isto, Saviani (2008, p. 169- 170) entende que:

No plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). Assim, a reforma Benjamin Constant, de 1890, cuja tensão passou antes pela organização curricular do que pelo aspecto administrativo, já que, em contraposição à predominância dos estudos literários procurou introduzir as matérias científicas, tivemos o código Epiácio Pessoa, em 1901 [...] Esse Código, se bem retificasse o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais, mediante rigorosa inspeção dos currículos e pôs fim a liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho. Mas a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização. Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino [...] O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se em 1925, com a Reforma João Luís Aves/ Richa Vaz.

A Lei n. 1.051, de 28 de dezembro de 1906, é um exemplo da descontinuidade educacional engendrada por estas reformas parciais. Por meio dela, o estado de São Paulo dava abertura para que parte da formação de professores fosse realizada em escolas complementares, o que permitia aos professores ali diplomados se matricular no terceiro ano da escola normal. (SÃO PAULO, 1906, p.1)

Portanto, eram possíveis professores formados apenas no ensino primário, ainda que essa etapa da instrução pública fosse dividida em dois cursos, um preliminar e outro complementar (com duração de quatro anos). O curso preliminar era obrigatório para crianças a partir de sete anos, e deveria ser concluído até os 12 anos de idade; já o curso complementar poderia ser frequentado por alunos que mostrassem domínio dos conteúdos preliminares (SÃO PAULO, 1892, p.1). Acerca dessa realidade, Campos (1990, p. 12) explica que,

essas transformações parciais visavam favorecer a escola complementar como meio de formação de professores, pelo fato de ser uma instituição bem menos dispendiosa que a escola normal, e pelo motivo já citado do reduzido número de matrículas na escola normal, dada a extensa formação exigida de seus alunos.

A possibilidade do aproveitamento da escola complementar atendia à necessidade de formação docente, sem exigir investimentos infraestruturais, atendendo a interesses governamentais, visivelmente contrários ao discurso da busca pelo professor esclarecido e bem preparado. Outro ponto que se notabiliza é o baixo número de matrículas no Ensino Normal em 1906, fato que acreditamos se relacionar aos exames de ingresso, que exigiam conhecimentos prévios como, por exemplo, o domínio de línguas estrangeiras.

Somente em 1911, cinco anos após a promulgação da lei que flexibilizou a possibilidade de formação docente, a legislação de São Paulo passou por mudanças que refletiram diretamente na quantidade e organização das escolas normais. O decreto n. 2.205, de 29 de março de 1911, converteu as escolas complementares do estado em escolas normais primárias e regulamentou as instituições. Em seu primeiro artigo, previa:

Artigo 1.º - As Escolas Normas Primarias do Estado S. Paulo são estabelecimentos de ensino profissional destinado a dar aos candidatos á carreira do magisterio a educação intelectual, moral e pratica necessaria ao bom desempenho dos deveres de professor do curso preliminar. § unico. - As actuaes Escolas Complementares passam constituir Escolas Normas Primarias, regendo se por este Regulamento, menos a da Capital, que terá este regulamento combinado com o da Escola Normal á que continua anexa (SÃO PAULO, 1911a, p.1).

Essa normatização antecipava a ampliação automática do número de escolas normais, pois não exigia a construção de prédios e estruturas escolares, mas a conversão de antigas instituições. Além disso, afirmava o caráter profissional da formação oferecida nas escolas normais (situação não percebida até o momento). Antônio Dávila (1946, p. 29) salienta que quatro escolas complementares do estado se transformaram em normais, quais sejam Guaratinguetá e Campinas, ambas fundadas em 1902; Itapetininga, de 1897 e, ainda, aquela anexa à normal de São Paulo.

O Decreto 2.025/1911 predizia a gratuidade do curso normal (porém, existia uma taxa de matrícula e requisitos mínimos para ingresso), que seria oferecido a ambos os sexos, com aulas em locais separados, com, no máximo, 45 alunos por turma e duração de quatro anos – portanto, um ano a mais do que o previsto na legislação anterior. Quanto ao currículo, assemelhava-se aos já descritos, com exceção da Economia Política, não mencionada, e da Pedagogia, que pela primeira vez figura nos documentos oficiais. (SÃO PAULO, 1911a, p.1)

A prática docente também era prevista na lei e aconteceria nas escolas modelo anexas, conforme o seguinte artigo:

Artigo 99. - Para os exercícos praticos de ensino, o Governo annexará, a cada Escola Normal Primaria do interior, um grupo escolar e uma escola isolada de cada sexo. § 1.º - Esses estabelecimentos terão a denominação de grupo escolar modelo e escola isolada modelo. § 2.º - Si o grupo escolar modelo não funcionar no mesmo predio da Normal, será dirigido por um professor, que ficará, entretanto, para todos os effeitos, sujeitos ao Director da Escola Normal Primaria. § 3.º - Essas escolas e grupos reger-se ão pelo Regulamento das

escolas modelos anexas á Escola Normal da Capital. § 4.º - Os exercícios praticos de ensino da Escola Normal Primaria da Capital serão feitos na Escola Modelo «Caetano de Campos» (SÃO PAULO, 1911a, p.1).

Em seus 121 artigos, o decreto previa bem mais do que o exemplificado aqui: ele regia todo o funcionamento das escolas normais, desde a especificação da demanda que seria atendida, passando pelos requisitos de ingresso e permanência, formas de avaliação, função de cada agente da instituição, do porteiro ao diretor, condutas de comportamento esperada dos alunos, dentre outros tantos necessários à organização da modalidade educacional.

Na letra da lei, percebemos a valorização da moralidade, presente já no primeiro artigo do decreto e que deveria ser atestada, por escrito, no ato de inscrição dos alunos (SÃO PAULO, 1911a, p. 1). Isto nos mostra que, mesmo duas décadas após a Proclamação da República, a concepção de moral e da ordem pública ainda se fazia presente, como visto no período histórico anterior, denunciando o caráter disciplinador e seletivo da educação pública.

A “Escola Normal de São Paulo” não escapou às reformulações. A partir de 1911, passou a ser denominada de “Escola Normal Secundária de São Paulo”, oferecendo cursos com quatro anos de duração, conforme previsto na lei. Em 1927, devido à falta de professores no estado, os cursos normais foram reduzidos para três anos, buscando aligeirar o processo de formação do professorado (SÃO PAULO, Centro de Referência em Educação Mário Covas, s.d., p. 20).

O curso normal foi reorganizado pelo decreto nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, que não separou completamente o curso propedêutico do técnico - profissional, acentuado e expandido com a introdução de novas matérias. Os grupos modelo anexos às escolas normais foram convertidos em Escolas de Aplicação, concebidas como “centros de pesquisas pedagógicas”. A Escola Normal da Praça foi transformada no Instituto Pedagógico de São Paulo, e assumiu a dinâmica do ensino superior. O Instituto Pedagógico era constituído pelo Jardim da Infância, pela Escola de Aplicação (antes Escola Modelo “Caetano de Campos”), pelo Curso Complementar, pelo Curso Normal e por um Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico (SÃO PAULO, Centro de Referência em Educação Mário Covas, s.d., p. 21).

Percebemos que na Primeira República, a história da “Escola Normal de São Paulo” foi marcada por encerramentos e reaberturas, trocas de prédios, denominações, ampliação e redução da duração dos cursos, servindo como exemplo de como o Ensino Normal foi influenciado pelo conjunto de reformas empreendidas na primeira etapa do período republicano no Brasil.

Não podemos tratar das reformas educacionais paulistas daquele período sem nos referirmos à reforma empreendida no ano de 1920, que se consolidou na Lei 1.750 de 1920 e no Decreto 3.356 de 1921. Havia dois grandes objetivos; o primeiro deles, consolidar a legislação numerosa e esparsa (resultante de várias reformas parciais); o segundo, reestruturar o sistema público de ensino daquele estado. (ANTUNHA, 1976, p. 161)

Antunha (1976, p. 161- 162) elucida o modo como a lei se organizava:

[...] três diferentes classes de dispositivos: (a) aqueles por meio dos quais se pretendia resolver certos problemas sociais e políticos que, por suas repercussões, ultrapassavam a esfera propriamente educacional; (b) os de natureza administrativa ou mesmo pedagógica, que tendiam à renovação e aperfeiçoamento das práticas educativas vigentes, ou à renovação ou melhoria de certos aspectos da administração dos serviços públicos de ensino; (c) as medidas, decorrentes das anteriores, porém de interesse restrito ou circunstancial, tais como as referentes à situação funcional, à extinção e redistribuição dos cargos ou funções, etc.

Percebemos que a reforma ultrapassava os limites da instrução pública, atendo-se a questões políticas e sociais que a viabilizariam, passando pela unificação da legislação e melhoria das condições gerais da educação. Antunha (1976, p.162) destaca que a grande tônica dessa reforma foi a luta contra o analfabetismo, por meio da criação de escolas isoladas (típicas das áreas rurais, geralmente compostas por uma única sala de aula). Essa indicação gerou grandes críticas à reforma, pois ia de encontro ao modelo dos grupos escolares, implantados naquela década e símbolo da modernização educacional.

O objetivo fundamental destas medidas não era propriamente o aumento do número das escolas existentes, pois a criação de novas unidades escolares em número correspondente ao das necessidades efetivas com a propalada impossibilidade do tesouro estadual de suportar novos gastos com a instrução. As 2.000 novas escolas criadas representavam, como sabemos, um número irrisório frente ao deficit que havia sido constatado; o próprio desdobramento das escolas isoladas e do trabalho do professor, embora ampliasse o número de vagas, não constituía mais que um artifício, em que a preocupação de economia era um dos fatores decisivos (ANTUNHA, 1976, p.163).

Portanto, o que se pretendia era a ampliação do número de vagas sem a equivalente ampliação no número de unidades escolares. As escolas isoladas (até então criticadas) apareciam como opção de baixo custo, nas quais um único professor atendia alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Antunha (1976, p. 164) alerta que se pretendia não uma ampliação das facilidades, mas a reorganização do sistema público de ensino, de modo a otimizar a estrutura já existente. Além da criação de escolas isoladas, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foi reduzida para dois anos, destinando-se a crianças de nove e dez anos de idade. Nesse sentido, uma perda para a educação, que até então era obrigatória e gratuita para crianças entre sete e doze anos. (ANTUNHA, 1976, p. 163-164)

O Ensino Normal também passou por reformulações. Ainda que diante de um número satisfatório de escolas normais (de acordo com o estado), o rendimento das escolas primárias era baixo, o que fez aumentar o grau de exigência na formação docente (daí os extensos currículos, já exemplificados), e desencadear o processo de unificação das escolas normais, seguindo os padrões das escolas normais secundárias, aliado à criação da Faculdade de Educação. (ANTUNHA, 1976, p. 169)

Esses são alguns exemplos das modificações ocorridas na educação paulista. Na década de 1920, havia preocupação com a diminuição dos índices de analfabetismo, contudo, sem ônus aos cofres públicos. Isso revela, novamente, a orientação do estado em investir pouco na instrução pública. Tais transformações na educação refletem as mudanças políticas, econômicas e sociais que se iniciaram no período de transição do Império e a República e que culminaram com o “Quinze de novembro de 1889”, dia que marcou, legalmente, o início do Período Republicano no país. Edgard Carone (1983, p. 25) torna evidente que a Proclamação da República,

é o clímax de um longo processo anterior, cujas tensões e complexidades vão explodir no período ministerial de Ouro Preto. Tendências federalistas, movimento republicano, crise religiosa, questão militar, problema servil, sucessão imperial, predomínio político de uma aristocracia decadente, ascensão de novas camadas oligárquicas, urbanização, lenta renovação das instituições do Império, constituem o clima em que fermentam as contínuas crises imperiais e as alianças heterogêneas feitas pelos diversos grupos que lutam contra o sistema dominante.

Os conflitos políticos entre os diferentes grupos, conservadores e progressistas, já se faziam notar quando da Proclamação da Independência, mas se acirraram no final do Período Imperial devido a mudanças, como a não adequação da mão de obra escrava ao estágio de desenvolvimento capitalista, a necessidade de rompimento com a Igreja Católica para a consolidação do Estado, o fortalecimento das oligarquias cafeeiras e o processo de urbanização, entre outros. Todos esses embates culminaram na Proclamação da República.

Um importante fato realçado por Carone (1983, p. 25- 26) é a falta de participação popular no movimento republicano: “por outro lado, o que se destaca é a segurança com que uma elite de civis e militares toma imediatamente as rédeas do poder e se organiza para governar, mostrando determinação em tornar realidade seu pensamento” (idem, p.26). Embora pareça senso comum a falta de participação popular, é fundamental percebermos de que modo o poder foi transferido das mãos dos monarcas para uma burguesia que age em benefício próprio, portanto de modo antagônico aos interesses da grande massa populacional.

Em meio aos conflitos de interesses, essa classe se apropria do poder político, reforçando ainda mais a supremacia da cafeicultura e do poder oligárquico mesmo diante do processo de urbanização. Conforme explica Carone (1983, p. 15):

O domínio político agrário sobrepõe-se ao fenômeno urbano, pois a burguesia das cidades reflete uma concordância total com as oligarquias dominantes. As divergências que surgem- principalmente em São Paulo- refletem lutas pelo poder e não posições antagônicas.

Esses esclarecimentos nos indicam que, nas sociedades capitalistas como a brasileira, a contradição é engendrada por questões econômicas, pois se estávamos passando pelo processo de urbanização, seria esperado um embate com as bases rurais. Entretanto, a riqueza material vinha do meio rural e fortalecia as oligarquias, conceituadas por Carone (1983, p.10) como “predomínio de grupos dominantes” representadas por grupos ou famílias. Daí, a sobreposição da urbanidade neste período.

Da mesma forma que acontecia em relação ao fenômeno do coronelismo, existiram diferenças entre as diversas oligarquias. Podemos dividi-las, de modo geral, naquelas em que o processo está ligado mais ao predomínio familiar e grupal; e por outro lado, naquelas onde a máquina governamental era mais forte e complexa e o partido dominante representava um poder controlador e distribuidor, equilibrando mais os desejos individuais e coletivos. (CARONE, 1983, p. 11)

A influência oligárquica era mais do que econômica; esses grupos tinham o poder de influenciar o governo, fazendo valer seus anseios (individuais e de uma pequena coletividade, no caso os coronéis). Carone (1983, p. 11) continua nos alertando que,

é só através do conhecimento desta situação geral- coronelismo e oligarquia- que se pode compreender o jogo entre realidade e sistema jurídico, formas pragmáticas e sistema constitucional. A dualidade é norma fundamental da

sociedade brasileira, pois, num país onde imperam a descentralização geográfica e poderes locais, torna-se impossível o funcionamento de formas representativas modernas. Daí, o uso da força, o domínio do mais forte, apesar do sistema eleitoral e jurídico.

Percebemos a contradição, aqui expressa no poder dado aos coronéis em detrimento do sistema jurídico. Desse modo, não podemos pensar em República Velha sem falarmos sobre o Coronelismo, regime de poder que caracterizou aqueles anos, assim como afirma Nagle (1976, p.3): “pode-se dizer que o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República”.

Para Nagle (1976, p. 4), o regime republicano não foi capaz de destruir o poderio das oligarquias e os grandes latifúndios, mas pelo contrário, os grupos regionais foram fortalecidos com as parcerias governamentais e os chefes das oligarquias se tornaram a grande força política nos estados, fato possível devido à ausência de uma organização partidária forte.

E não tardou que a “política dos Estados” se transformasse na política dos dois grandes Estados- Minas e São Paulo- que quase sempre se alternavam no exercício da Presidência da República; inaugurava-se, assim o rodízio mineiro- paulista, a tradução da “política dos Estados” na “política do café-com-leite”. Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela “política dos Governadores”, delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com o qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição do poder. É este o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República (NAGLE, 1976, p. 4-5).

O revezamento no poder e a representatividade coletiva em favor de determinados grupos em nada se assemelha ao regime propriamente democrático, materializado no voto popular. Nagle (1976, p. 5-7) lembra que alguns movimentos contrários surgiram na década de 1920, porém não liderados pela população, mas por grupos de outros estados que ansiavam pelo poder. O voto era um “instrumento sem compromisso ideológico”, situação que se manteve durante toda a Primeira República.

O descompromisso refletia-se no feitio da mentalidade política brasileira, autorizando a afirmação de que “povo político”, propriamente falando, inexistia no Brasil. Em primeiro lugar, o número de eleitores (corpo eleitoral) era reduzido em relação ao número de habitantes em condições de participar dos prélios eleitorais. Segundo, a maioria dos que votavam estava presa ao “compromisso coronelista”, o que significava a inexistência de vínculos

políticos entre votantes e votados. Terceiro, não havia “grupos separados por pontos-de-vista-diferentes” (NAGLE, 1976, p.7).

O número reduzido de eleitores era impulsionado pelos altos índices de analfabetismo no país. Dentre os poucos eleitores, grande parte era coagida pelos coronéis, o chamado “voto de cabresto”. Com isso, não havia espaço para formação e grandes disputas políticas, posto que os coronéis realmente indicavam aquele que deveria receber o voto. Decorre, portanto, a falta de identidade com os candidatos, no “falso regime democrático” que imperou no Brasil no período inicial da República e estendido até 1930.

Organizações partidárias surgiram naquele período, porém com vida muito curta em nível nacional. Apareciam em vésperas de eleições presidenciais e logo se desfaziam; nos estados, elas foram mais duradouras, pois as organizações se esforçavam na direção de romper com a forma de estrutura de poder vigente, o que Nagle (1976, p. 11) denomina de “republicanizar a república”. Acreditamos que se tratava, na verdade, no esforço para que a República se concretizasse, que ela “saísse do papel” e se materializasse nos partidos e na representação propriamente popular, por meio do voto.

A política representada pelo poder dos coronéis sustentava-se por meio da economia cafeeira, mas a Primeira República foi um período transitório, conforme explica Nagle (1976, p. 12):

Alguns estudiosos da história econômica e social brasileira apontam a década dos anos vinte como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido, para outro, autônomo; constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre os sistema agrário-comercial e o urbano- industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira. Do ponto-de-vista da economia, a história da Primeira República compõe-se de uma série de acontecimentos ligados aos processos de produção e comercialização do café, principal produto, não apenas quanto à economia brasileira, mas em termos mais amplos, quanto à sociedade brasileira como um todo.

É evidente que o café era a grande potência econômica da Primeira República; entretanto, é também naquele período que a indústria e a urbanização começam a se firmar no país, acirrando a dicotomia entre meio rural e cidade. Acreditamos ser essa uma das discussões mais importantes do presente trabalho, o debate entre o urbano e o rural, a diferente valorização de cada meio no período histórico analisado. Esse exame nos ajudará a compreender como, em

uma realidade predominantemente rural, a formação docente para as escolas rurais foi tratada pelo poder público.

A transição econômica não se deu somente pelo avanço dos meios de produção capitalistas, mas também devido ao declínio cafeeiro, sobremaneira, após a crise da bolsa de Nova York em 1929, período no qual o governo brasileiro assumiu postura protecionista, em consonância com os princípios liberais, e interviu na regulação do preço do café, em favor do lucro dos coronéis (NAGLE, 1976, p. 12-13). A crise de 1929 foi a materialização da situação vivenciada pelo mundo todo no período entre guerras. Hobsbawm (1995, p.91) entende que:

A Primeira Guerra Mundial devastou apenas parte do Velho Mundo, sobretudo na Europa. A revolução mundial, o aspecto mais dramático do colapso da civilização burguesa do século XIX, espalhou-se mais amplamente: do México à China e, em forma de movimentos de libertação coloniais, do Magreb à Indonésia. Contudo seria fácil encontrar partes do globo cujos cidadãos tivessem ficado distantes de ambos, notadamente, os Estados Unidos da América, assim como grandes regiões da África colonial central e setentrional. Mas a Primeira Guerra Mundial foi seguida de por um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado. [...] Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como poderia recuperá-la.

O desenvolvimento da economia capitalista, desde fins do século XVIII, é marcado por crises cíclicas, por uma série de “ondas longas” de cinquenta e sessenta anos, que poderiam criar oportunidades ou problemas, trazendo a prosperidade ou a falência para indivíduos ou indústrias. Esperava-se que, mesmo com estas ondas, o capitalismo continuasse se desenvolvendo, mas, pela primeira vez (após a Primeira Guerra Mundial), parecia que a crise poderia abalar o sistema, interrompendo a curva de crescimento.

A história da economia mundial desde a Revolução Industrial tem sido de acelerado progresso técnico, de contínuo mas irregular crescimento econômico, e de crescente “globalização”, ou seja, de uma divisão mundial cada vez mais complexa e elaborada de trabalho; uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global. O progresso técnico continuou e até se acelerou na Era da Catástrofe, transformando e sendo transformado pela era das guerras mundiais. Embora na maioria da vida dos homens e mulheres as experiências econômicas centrais da era tivessem sido cataclísmicas, culminando na grande depressão de 1929-33, o crescimento econômico não cessou nessas décadas. Apenas diminuiu o ritmo. (HOBBSAWM, 1995, p. 91-92)

Embora a Inglaterra e toda a Europa vivenciassem um momento adiantado no desenvolvimento técnico e divisão do trabalho, o Brasil encontrava-se em fase de transição, entre uma economia predominantemente agrária e uma economia industrializada, com industrialização ainda tímida, calcada na substituição das importações, que anteriormente vinham de países atingidos, de modo mais incisivo, pela Primeira Guerra Mundial.

Assim, a principal atividade econômica do Brasil ainda era agrícola-extrativa, voltada para o mercado internacional, o que tornava o país dependente do mecanismo da economia imperialista: “as vendas obedeciam a razões políticas e econômicas dos países compradores”, daí a quebra da bolsa em 1929 ter afetado o comércio no Brasil. (CARONE, 1960, p. 22)

Estas crises acarretam decréscimo no preço dos produtos e diminuição de vendas, porém, não levam ao enfraquecimento da atividade agrícola. São a urbanização e a industrialização que realmente se contrapõem a esta atividade, sendo, por isto, frequentemente combatidas pelas camadas agrárias exportadoras (CARONE, 1960, p. 22).

Com isso, verificamos que, sob a perspectiva de Carone, a força da produção agrícola não diminuiu com as crises, mas com o avanço da industrialização e da urbanização, visão que perpetua e aprofunda a separação e o antagonismo entre campo e cidade, agricultura e industrialização.

As atividades agrícolas mantiveram contínua superioridade durante toda a Primeira República, até o ano de 1928, quando o valor total da produção industrial se igualou à agrícola, devido à pouca modernização e subordinação ao mercado externo desta segunda, enquanto a indústria crescia assim como a demanda do mercado interno.³ (CARONE, 1960, p.23)

A introdução de produtos estrangeiros é entravada pela proteção alfandegária e o câmbio baixo; e finalmente, o aumento progressivo e lento da população é fator crescente e contínuo do consumo interno. Esta antítese entre produção para o mercado interno e para o mercado externo é, em parte, o fator principal de declínio de um sistema, que vai encontrar na crise de 1929, um dos seus momentos cruciais. (CARONE, 1960, p. 23)

³ É fundamental destacar que temos consciência de que a economia brasileira é caracterizada pela exportação de commodities agrícolas, portanto, a agricultura não perdeu seu papel central na geração renda. O desenvolvimento industrial, no período tratado, além de lento e desigual, estava voltado à substituição das importações, não ao atendimento do mercado externo.

Em 1924, o furacão pós-guerra havia se acalmado; realmente ocorreu certo retorno do crescimento global, embora o baixo preço de matérias-primas e alimentos incomodassem alguns dos produtores, inclusive americanos. Na maior parte da Europa Ocidental, o desemprego atingia níveis assombrosos, chegando aos 18% na Dinamarca e na Noruega. Estes dois fatores combinados indicavam fraqueza na economia. (HOBSBAWM, 1995, p. 95)

A queda dos preços dos produtos primários (que deixaram de cair ainda mais pelo acúmulo feito de estoques cada vez maiores) simplesmente demonstrou que a demanda deles não conseguia acompanhar a capacidade de produção. Tampouco devemos desdenhar o fato de que o *boom*, como se deu, foi em grande parte alimentado pelo enorme fluxo de capital internacional que invadiu os países industriais daqueles anos, em especial a Alemanha. Só esse país que recebeu cerca de metade de todas as exportações do capital do mundo em 1928, tomou emprestado entre 20 e 30 trilhões de marcos, metade provavelmente a curto prazo (Arndt, 1944, p. 47; Kimdelberger, 1973). Mais uma vez isso deixou a economia alemã extremamente vulnerável, como ficou provado quando o dinheiro americano foi tirado de circulação em 1929 (HOBSBAWM, 1995, p. 95).

A crise entre guerras gerou uma onda de desemprego e consequente queda no consumo tanto interno quanto externo, o que desencadeou a diminuição no valor das matérias primas e alimentos, afetando toda a economia mundial, culminando com a crise de 1929.

No Brasil, as mudanças na estrutura econômica e social não se deram de forma homogênea em todo país, predominaram em alguns estados e regiões, enquanto quase não foram sentidas em outras (NAGLE, 1976, p. 98). Podemos concluir que as mudanças foram mais sentidas nas localidades economicamente mais desenvolvidas, nas quais a industrialização e a urbanização se fortaleceram rapidamente. Dentre estas localidades, estava o estado de São Paulo, lócus da produção cafeeira e consequentemente, onde se concentrava o maior volume de riquezas e potencial para investimentos na indústria. Nas palavras de Boris Fausto (2006, p. 159):

O predomínio das atividades agroexportadoras, durante a Primeira República, não foi absoluto. Não só a produção agrícola para o mercado interno teve significação como a indústria foi-se implantando com força crescente. O Estado de São Paulo esteve à frente de um processo de desenvolvimento capitalista caracterizado pela diversificação agrícola, a urbanização e o surto industrial. O café continuou a ser o eixo da economia e constituiu a base inicial desse processo.

Tudo isso nos faz perceber a complexidade que permeou aquele período, conforme Nagle (1976, p. 98) explica:

As correntes de idéias e os movimentos político-sociais delimitam outra esfera de indagações, definições e opções diante desse quadro em mudança- quando determinadas correntes ou movimentos se comprometem com a conservação das condições existentes, ou quando se contrapõem ao modo com que se configura a ordem social estabelecida, ou, ainda, quando se definem contraditoriamente, que é o caso mais comum, isto é, quando apresentam, ao mesmo tempo, elementos de preservação e de alteração das condições dominantes. O que interessa deixar suficientemente claro é que tais correntes ou movimentos se colocaram- quanto aos seus padrões de pensamento e atuação- frente ao aspecto medular da “crise” do sistema: civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial.

Tais argumentos nos traduzem a contradição que marcou a transição entre o modelo econômico agrário-exportador e o urbano-industrial, questão fundamental para a compreensão de nosso estudo. Percebemos que essa dicotomia supera a questão meramente econômica e reflete em toda a sociedade por meio do histórico debate ideológico, ou seja, entre aqueles que defendiam a supremacia agrícola e do meio rural e outros, defensores da industrialização e urbanização.

Em meio às contradições e embates, surgiu um nacionalismo que buscava a valorização do que era “realmente brasileiro”; portanto, o surgimento de novos padrões culturais, por meio do rompimento e substituição dos antigos modelos e velhos esquemas de pensamento. O clima era de “intensa efervescência ideológica, mas de fracas construções teóricas”. (NAGLE, 1976, p.99)

O nacionalismo justifica-se não somente pela predominância da cultura europeia aqui “transplantada” pelos portugueses, mas também pela grande onda imigratória (impulsionada pela abolição da escravatura e, conseqüente, necessidade de mão de obra nas lavouras), conforme comenta Boris Fausto:

A imigração em massa foi um dos traços mais importantes das mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX. O Brasil foi um dos países receptores de milhões de europeus e asiáticos que vieram para as Américas em busca de oportunidade de trabalho e ascensão social [...] Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930 (FAUSTO, 2006, p. 155).

Os muitos imigrantes trouxeram não somente sua força de trabalho, mas seus costumes e cultura que, em conjunto, deram origem à cultura nacional hoje conhecida, rica em suas regionalidades. Entretanto, essa não era a concepção vigente na Primeira República; o nacionalismo, há pouco mencionado, foi uma tentativa de criar uma cultura propriamente brasileira, com raízes e produções tipicamente nacionais, o que exigiria certo grau de escolaridade da população e, por conseguinte, o “abrasileiramento” dos estrangeiros.

Diante do quadro de mudanças sociais, a educação também sofreu alterações. Assim interpreta Nagle (1976, p. 99):

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

Nagle sintetiza o “espírito” da educação na Primeira República, marcada pela credulidade de que o aumento do número de escolas e o escolanovismo seriam capazes de formar o homem novo, tipicamente brasileiro e colocaria o país nos rumos do desenvolvimento. Já nos é sabido que os altos índices de analfabetismo eram a grande mazela da educação no início da Primeira República, portanto, quando falamos em escolarização no início do século XX, referimo-nos, prioritariamente, ao ensino primário.

Como trouxemos anteriormente, aquele foi tempo em que as ideias eram mais frutíferas do que as ações,

dessa maneira, a República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da história- social do período. Daí o desânimo, mais que o desânimo, as desilusões e as frustrações que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920 (NAGLE, 1976, 100- 101).

Até a década de 1930, a educação era orientada por homens públicos, tendo ligação mais direta com a política. A diminuição do analfabetismo era diretamente proporcional ao número

de eleitores, pois a Constituição Federal da época impedia o analfabeto de ter vontade política, ou seja, de votar. Assim, o que interessava era “a disseminação da escola primária, nível essencial do sistema escolar, que proporcionava a aquisição dos direitos políticos”. (NAGLE, 1976, p. 102)

Somente na terceira década do século XX a educação começa a se configurar como grande problema da nação. O entusiasmo e o otimismo pedagógico, surgidos ainda na década de 1910 eram representados na percepção da necessidade do aumento do número de escolas e na credulidade de que a educação seria capaz de formar o novo homem (o sujeito típico brasileiro). Isso colaboraria para que a instrução, em seus diversos tipos e níveis, ganhasse relevância política e social. Portanto, saímos de um momento de desânimo e desilusões para outro, no qual a educação era vista “como a mais eficaz alavanca da História” (NAGLE, 1976, p. 101).

Muito se discutiu sobre a educação durante a Primeira República. A resposta às discussões veio por meio de inúmeras reformas educacionais parciais, como no exemplo da “Escola Normal de São Paulo”, que passou por uma descontinuidade nas políticas, com uma série de aberturas e fechamentos da instituição. Visando exemplificar a situação, tratamos na seção seguinte das escolas normais de Itapetininga, de Piracicaba e do Brás, bem como do avanço do Ensino Normal no estado de São Paulo.

1.2.2 Os exemplos das escolas normais de Itapetininga, de Piracicaba, do Brás e o avanço do Ensino Normal paulista

Na presente subdivisão textual, trouxemos os exemplos da escola normal de Itapetininga (primeira a ser criada no interior do estado de São Paulo), da escola normal de Piracicaba (dada a centralidade do município nas questões ruralistas e por ter sido responsável pela publicação da “Revista de Educação”), e da “Escola Normal do Brás” (criada um ano após o decreto 2025 de 1911, portanto, já obedecendo àquela legislação), além de apresentarmos os indicadores quanto à criação de escolas normais de 1846 a 1956, dando especial atenção à questão das escolas normais livres, que materializaram a transferência de boa parte da formação docente do estado para a iniciativa privada.

Optamos por iniciar pela “Escola Normal de Itapetininga” por ter sido a primeira das instituições instaladas no interior paulista, o que deu início ao processo de interiorização do Ensino Normal no estado de São Paulo.

Logo nos primeiros anos do período republicano, em 1894, a cidade de Itapetininga foi escolhida para a construção de uma escola normal devido ao prestígio político local e às alianças políticas. O projeto idealizado por Ramos de Azevedo previa a construção de três prédios, um maior, ao centro, que abrigaria a escola normal, e outros dois menores, que se destinariam a duas escolas-modelo, uma preliminar e outra complementar (SÃO PAULO, Centro de Referência em Educação Mário Covas, s.d., p. 1-2).

Criada pelo Decreto n. 245 de 20 de julho de 1894, a escola começou a funcionar efetivamente em 1895 por ocasião do curso complementar que habilitava para o exercício do magistério nas escolas preliminares. (MOACYR, 1942, p.166)

Conforme o Reg. De outubro de 1896 os diferentes cursos que compreende esta escola forma definitivamente relacionados e ambos tendo por objetivo a formação de professores para o ensino primario. Essas duas secções são dois cursos normais, funcionando no mesmo estabelecimento. O primeiro é o curso que o Reg. Denominou secundario e cuja duração é de 4 anos [...] O segundo curso consitue por assim dizer uma Escola normal primaria. Não é independente da primeira, pois alem desse objetivo, ela se destina a servir de escola pratica aos alunos do curso secundario. O curso completo da Escola Normal primaria compreende tres partes: o curso infantil, no jardim de infancia, podendo durar dois anos; o curso preliminar, na escola “Caetano de Campos” cuja duração é de 5 anos; e o curso complementar com 4 anos de ensino. (MOACYR, 1942, p. 166)

A “Escola Caetano de Campos” era uma das escolas anexas à “Escola Normal de Itapetininga”, que contava também com o jardim de infância, escolas-modelo primárias e uma complementar. O relatório de 1896 mostrou que

Durante o ano o numero de matriculas atingiu a 932 alunos, sendo 121 do curso normal secundario; 669 das escolas-modelo preliminar e complementar; 102 do jardim de infancia. No proximo ano a lotação será ainda consideravelmente aumentada desde que se inaugure o edificio definitivo (MOACYR, 1942, p. 168).

Os dados mostram-nos o alcance da “Escola Normal de Itapetininga” já em seu segundo ano de funcionamento. Mesmo o relatório mencionando uma possível conclusão do prédio em 1897, somente em 1911, com o decreto 2025, quando passou a ser ofertado o Ensino Normal

completo, o terceiro prédio foi finalizado, compondo um conjunto arquitetônico único no estado, por abrigar os três cursos em um mesmo terreno (SÃO PAULO, Centro de Referência em Educação Mário Covas, s.d., p. 3).

A Escola Normal alterou significativamente a vida cultural da cidade, à medida que passou a receber alunos de diversas localidades, e também porque, no começo do século XX, ali formaram-se 25% dos professores do Estado. O Anuário de Ensino de 1913 registra que, até aquele ano, 656 professores (242 homens e 414 mulheres) haviam sido diplomados ali (SÃO PAULO, Centro de Referência em Educação Mário Covas, s.d., p. 3).

Portanto, a “Escola Normal de Itapetininga” ganhou relevância histórica não somente por ser a primeira no interior do estado, mas por ter se constituído importante polo cultural para o município e o estado, ao irradiar conhecimento por meio das centenas de professores formados pela instituição. Rocco (1946, p. 37) complementa que, em 1920, a Lei n. 1.750 equiparou as escolas normais, o que fez com que a instituição deixasse de ser escola normal secundária e passasse a ser apenas escola normal. Nas décadas de 1930 e 1940, a instituição passou por outras mudanças, trazidas por novas reformas; mesmo com as alterações administrativas, em sua história, foram diplomados 2423 professores normalistas.

A segunda escola normal que tomaremos como exemplo é a de Piracicaba, escolhida pela centralidade do município nas questões ruralistas. Além de ser a cidade natal de Sud Mennucci, era onde um dos decretos, por ele propostos, previa a construção de uma “Escola Normal Rural” na década de 1930, época em que ele mesmo promoveu reforma do ensino rural da localidade. Além disso, também era terra natal de Thales Castanho de Andrade, que deu continuidade à obra ruralista de Mennucci ao fundar ali os clubes agrícolas⁴ e por ser responsável pela publicação da “Revista de Educação”, que contou com a colaboração de grandes pensadores da época.

A “Escola Normal de Piracicaba” foi criada oficialmente em 1911 pelo Decreto n. 2015, que previa a transformação da escola complementar de Piracicaba em “Escola Normal Primária”. A escola complementar criada em 1896 começou a funcionar no ano seguinte, e tinha como intuito formar professores para o magistério primário por meio de cursos com quatro anos de duração e um ano de práticas em grupos escolares ou escolas-modelo.

⁴ Estas questões são trabalhadas de modo detalhado no terceiro capítulo.

A escola normal funcionou no mesmo local até 1917, quando foi inaugurado o novo prédio, onde atualmente funciona o “Colégio Estadual Sud Mennucci”. Com a Reforma de 1920 e a equiparação das escolas normais, a “Escola Normal Primária de Piracicaba” passou a ser denominada apenas “Escola Normal de Piracicaba”. (INOUE, 2009, p. 7055)

Ana Clara Inoue (2009, p.7056) destaca a contribuição da “Escola Normal de Piracicaba” para o debate pedagógico daquele período por meio da “Revista de Educação”, publicada até 1923. Inoue não conseguiu determinar a quantidade exata de edições publicadas pelo periódico, que era impresso no Jornal de Piracicaba, em circulação até os dias de hoje.

Consideramos que a Revista serviu para marcar o campo educacional na medida em que era veículo de publicização do trabalho dos docentes da Escola Normal de Piracicaba e seus alunos, e dos docentes da Escola Complementar, da Escola Modelo, da Escola Normal de Campinas e de Pirassununga e outros profissionais que se preocupavam com questões educacionais. Os colaboradores foram Lourenço Filho, Honorato Faustino, Sud Mennucci Carlos Martins Soderer, Antônio Veiga, Joaquim da Silveira Santos, Pedro Mello, José de Assis Velloso, Thales Castanho de Andrade, Adolpho Carvalho, Fabiano R. Lozano, João de Toledo, Arthur C. Gonçalves, Ramiro Alves de Almeida, Manuel Dias de Almeida, Annibal da Silveira Santos, Dr. Tacito Carvalho e Silva, Walter G. Borchers, Joaquim Silva, Elias Mello Ayres, Elvira de Moraes, Olívia Bianco e Mercedes Dias de Aguiar (INOUE, 2009, p. 7056).

A revista veiculava ideias de pensadores da educação e contou com a colaboração dos dois grandes nomes do Ruralismo Pedagógico paulista: Sud Mennucci e Thales Castanho de Andrade. O periódico foi criado logo após a promulgação da Reforma de 1920 e, assim, alguns de seus artigos se destinaram a debater as mudanças por ela propostas, como a unificação das escolas normais e a campanha de Sampaio Dória em favor da divulgação da Reforma.

Lourenço Filho também colaborou com a revista, debatendo, dentre outros assuntos, a reforma empreendida no Ceará e a importância de o professor conhecer o funcionamento da mente infantil. Além dos artigos, a “Revista de Educação” trazia correspondências entre alunos e notícias do que ocorria nas escolas em que atuavam seus colaboradores. (INOUE, 2009, p.7057-7063)

A Escola Normal de Piracicaba, após a Reforma de 1920, passa a incorporar um conjunto de práticas que, ao que parece, tinha por finalidade formar o professor a partir de atividades que pudessem ser reproduzidas na Escola Primária. A maioria destas práticas estava alicerçada na necessidade de visualização, como dado essencial da aprendizagem, e como possibilidade de posterior reprodução. Uma questão que ainda permanece é se tais práticas já

não estavam presentes antes mesmo da reforma Sampaio Dória. O periódico, enquanto estratégia de legitimação e enquanto objeto de disputa parece marcar este momento da educação paulista como inovador, como se houvesse certo rompimento com o período anterior. Enquanto propaganda da reforma, o periódico alimenta esta idéia de inovação, idéia pela qual as mudanças postas por Sampaio Dória foi tanto marcada pelos chamados renovadores (INOUE, 2009, p. 7065-7066).

Assim, ao veicular a “Revista de Educação”, a “Escola Normal de Piracicaba” posicionava-se em favor do movimento de renovação da educação, empreendido pela Reforma Sampaio Dória. Segundo Saviani (2008, p. 175), foi a única dentre as reformas estaduais da década de 1920 que buscou enfrentar a questão do analfabetismo, instituindo uma escola primária com uma primeira etapa de dois anos, gratuita e obrigatória para todas as crianças em idade escolar. Devido à simplicidade e aligeiramento da formação proposta, a reforma recebeu muitas críticas e não foi plenamente implementada. Entretanto,

a Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2008, p. 175-177).

Por tudo isso, fica evidente a relevância da contribuição dada pela “Revista de Educação” e pela “Escola Normal de Piracicaba” ao debate educacional do início da década de 1920.

Além da “Escola Normal de Piracicaba” e da “Escola Normal de Itapetininga”, que formaram quase um quarto dos professores paulistas no início do século XX (ambas localizadas no interior paulista), tomaremos como exemplo a “Escola Normal do Braz”⁵, que funcionou na capital do estado.

Criada pela Lei n. 1.359 de 24 de dezembro de 1912, foi inaugurada em 31 de março do ano seguinte (portanto, posterior à Reforma de 1911), em prédio próprio do estado. A escola recebeu as seguintes denominações: “Escola Primária Normal do Braz”, “Escola Normal do

⁵ Grafia utilizada nas fontes do período.

Braz”, “Escola Normal Feminina do Braz”, “Escola Normal Padre Anchieta” e “Escola Normal e Ginásio Estadual Padre Anchieta”. (ROCCO, 1946, p. 41)

Em 1913, foi anexado à escola normal o “Terceiro Grupo Escolar do Bairro do Braz”, que recebeu o nome de “Grupo Escolar Modelo”. Em 1917, foi criado, junto à escola normal, curso complementar que prepararia alunas para o primeiro ano do normal. Em 1933, esse curso foi extinto.

Com esses breves esclarecimentos acerca da “Escola Normal de Itapetininga”, da “Escola Normal de Piracicaba” e da “Escola Normal do Brás”, além do histórico da “Escola Normal de São Paulo”, percebemos que as consecutivas reformas no ensino reforçaram as contradições presentes no processo histórico. Na Primeira República, as transformações se deram mais no campo das ideias do que das ações. Vejamos o que conclui Almeida (1995, p. 684):

Apesar do aparente desenvolvimento educacional, principalmente se o comparamos com o do Império, a República, em que pese o fervor pedagógico inicial, não logrou progressos consideráveis no campo da educação. Uma educação encarada como meio de ascensão social tinha que ser conservada escassa e de tal forma moderada que não oferecesse riscos à ruptura da estrutura social conservadora e com resquícios aristocráticos dos tempos monárquicos. Mesmo assim, a necessidade da escola elementar cada vez mais se fez sentir e as camadas médias, nas quais se incluíam as pessoas ligadas ao magistério, participaram de alguma forma dos movimentos político-sociais, procurando alterar o panorama da sociedade, e nas suas reivindicações a escolarização apareceu com papel de destaque.

Esse conservadorismo, já denunciado anteriormente, colaboraria para a manutenção da ordem social vigente, mas as exigências trazidas pelas transformações ocorridas nas formas de produção exigiam um maior número de pessoas escolarizadas. Os professores configuravam, naquele contexto, como a elite intelectual, e a escola normal, o lugar responsável pela formação dela.

Apresentamos em seguida o número de escolas normais criadas por ano no estado de São Paulo, de acordo com sua categoria administrativa, desde o ano de 1846, quando da inauguração da “Escola Normal de São Paulo” até 1956.

Tabela 1. Municípios e quantidades de Escolas Normais Criadas no Estado de São Paulo entre os anos de 1846 e 1956					
Ano	Municípios	Escola Normal Estadual	Escola Normal Livre ⁶	Escola Normal Municipal	Total
1846	Capital	1	- ⁷	-	1
1894	Itapetininga	1	-	-	1
1896	Piracicaba	1	-	-	1
1902	Campinas	1	-	-	1
1906	Guaratinguetá	1	-	-	1
1910	Pirassununga e Botucatu	2	-	-	2
1911	São Carlos ⁸	1	-	-	1
1912	Casa Branca e Capital (do Brás)	2	-	-	2
1928	Amparo, Araraquara, Itu, Jaboticabal, Jaú, Limeira, Lins, Lorena, Piracicaba, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos e Capital	-	13	-	13

⁶ As Escolas Normais livres eram instituições não estatais, mantidas, geralmente, por irmandades religiosas e pela iniciativa privada em geral.

⁷ O traço representa que nenhuma instituição daquela categoria administrativa foi criada naquele ano.

⁸ Este dado não está presente na obra de Mascaro (1956), mas foi complementado a partir de Nosella e Buffa, 2002.

1929	Bragança Paulista e Sorocaba (primeira Normal municipal)	-	2	1	3
1930	Agudos e Ribeirão Preto	-	2	-	2
1931	Bebedouro	-	1	-	1
1932	São José do Rio Preto	-	1	-	1
1933	Mogi-Mirim	-	1	-	1
1934	Capital	-	1	-	1
1938	Mococa e Botucatu	1	1	-	2
1939	Santa Cruz do Rio Pardo, Tatuí, Catanduva, Itapeva, Tietê, Batatais, Jardinópolis e Capital	5	6	-	11
1940	Capital	-	1	-	1
1941	Franca, Araçatuba e Assis	3	-	-	3
1944	Avaré, Barretos, Birigui, Lins, Marília, Olímpia, Penápolis, Ribeirão Preto, Santos e Sorocaba ⁹	-	10	-	10
1945	Bauru, Itapira, Lins, Mirassol, São Manoel, Taquaritinga, Taubaté, Bauru, Capital, Franca, Jaú e Laranjal Paulista	7	7	-	14

⁹ É importante destacar que alguns em municípios foram criadas mais de uma Escola Normal por ano, ver Mascaro (1956, p. 25-28).

1946	Jundiaí, Ribeirão Preto, Cruzeiro, Pinhal, Piraju, São José do Rio Pardo, Sorocaba e Capital	7	1	-	8
1947	Jaú, Presidente Prudente, Capivari, Itápolis, Itu, Limeira, Jaboticabal, Piraju, Rio Claro, Santos, São José dos Campos, Caçapava, Jacareí, Novo Horizonte, Cafelândia, Ourinhos e Capital	14	6	-	20
1948	Mogi das Cruzes, Barretos, Bebedouro, Dois Córregos, Garça, Marília, Pindamonhangaba, Santa Rita do Passa Quatro, Campinas, Santa Cruz do Rio Pardo, São Carlos e Tupã	8	5	-	13
1949	Rancharia, Ribeirão Preto, Santo André, Santos, Sorocaba e Capital	-	8	1	9
1950	São José do Rio Pardo, Ituverava, Araraquara, Amparo, Araras, Avaré Ibitinga, Penápolis, Pompéia, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, Tupã, Itararé, Matão, Nova Granada, Paraguaçu Paulista, Presidente Venceslau, Registro, São Vicente, Tanabi, Capital (Ipiranga e Lapa), Araçatuba, Campinas, Catanduva, Franca, Itapetininga	22	7	-	29
1951	Bragança Paulista, Socorro, Capital (Pinheiros), Adamantina, Assis, Guararapes, Lucélia, Marília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Valparaíso e Capital	4	9	-	13
1952	Campos do Jordão, Santo André, São Bernardo do Campo, Monte Aprazível, Capital, Cachoeira Paulista, Igarapava, Lençóis Paulista, São Simão, Votuporanga, Araçatuba, Campinas, Franca, Presidente Prudente, Rio Claro e Santos	5	14	5	24
1953	Andradina, Batatais, Ourinhos, Rancharia, Dracena, Osvaldo Cruz, Andradina, Cajuru, Iguape, Mirandópolis, Bauru, Jundiaí, Marília, Santo André, São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto e Capital	7	12	4	23
1954	Americana, Cafelândia, Pacaembu, Promissão, Ribeirão Bonito, Santa Bárbara D'Oeste, Suzano, Votuporanga, Capital (Mooca, Penha e Vila Mariana),	12	24	4	40

Capão Bonito, Conchas, José Bonifácio, Pedregulho, Bastos, Catanduva, Guaratinguetá, Ourinhos, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, Suzano, Taquaritinga, Taubaté e Capital.					
1955	Sem informações	2	13	-	15
1956	Sem informações	-	11	4	15
		107	156	19	282

Fonte: Mascaro (1956, p. 24-28)

O primeiro olhar para os dados evidencia o representativo número de escolas normais no estado de São Paulo: foram criadas 282 destas instituições em quase um século. Merece destaque o número de escolas normais livres (156), escolas mantidas pela iniciativa privada ou ordens religiosas, cujo número superou as estaduais (109) e começaram a ser criadas no final da Primeira República, em 1928.

Observando os municípios em que as escolas foram criadas, fica perceptível o processo de interiorização do Ensino Normal. Em 1954, “na Capital funcionavam 60 normais, sendo nove estaduais, cinquenta e uma particulares” (MASCARO, 1956, p. 28- 29). Portanto, aproximadamente, 80% das normais estavam fora da capital. Consideramos que esse fato pode ser explicado pelo avanço econômico do interior, sobremaneira, pelo desenvolvimento agrário.

É importante lembrarmos que, dadas as diversas reformas empreendidas pelo governo, muitas instituições foram fechadas, reabertas e transformadas (quanto à sua natureza) no decorrer deste processo. Assim, o Ensino Normal paulista não avançou de modo linear.

Mascaro (1956, p. 7-8) explica que as reformas no Ensino Normal, empreendidas há anos (já aqui exemplificadas) não geravam bons resultados: algumas delas representaram inclusive retrocesso, como a de 1928, que reduziu o curso normal para três anos e permitiu que fossem abertas escolas normais livres (iniciativa privada) e municipais, sob a alegação de que era urgente ampliar o número de professores. Tais medidas vieram acompanhadas de cautela e de posteriores críticas por parte dos educadores.

Abertas as primeiras escolas livres e as municipais, não tardaram as críticas às instalações, à não qualificação adequada do corpo docente, à precariedade do ensino ministrado, à falta de capacidade para o exercício efetivo do pesado mandato por parte das entidades interessadas na manutenção dos estabelecimentos destinados a formar professores primários (MASCARO, 1956, p. 8).

Já em 1928, foram criadas treze destas instituições que, desde a fundação, tinham as más condições de funcionamento denunciadas, tanto pela carência estrutural quanto pela formação docente inadequada; além dessas questões, o fato de não fazerem parte de uma rede de ensino, se assim podemos chamar as escolas públicas daquele período, fazia com que cada instituição fosse responsável por suas ações educativas, conforme denuncia Mascaro (1956, p.8):

Ainda nos achamos na primeira fase, fase da experiência e adaptação, a que não faltam nunca tropeços e lacunas de ordem vária. Porém, desde já podemos sentir e compreender que o destino, próspero ou sombrio dessa iniciativa, não fugirá aos esquemas comuns a todos os destinos. Terá êle de filiar-se às energias próprias a cada uma dessas Escolas. Será a resultante do dinamismo espiritual que infundir vida a essas novas células do nosso aparelhamento escolar.

Assim como a instrução primária e secundária, nas quais já se previam a possibilidade de oferta pela iniciativa privada, o mesmo aconteceu com o Ensino Normal. Logo que a legislação permitiu a existência de dois sistemas, começaram a ser instaladas as escolas normais livres, que suplantaram, em número de estabelecimentos, aquelas mantidas pelos governos estadual e municipal.

O grande crescimento no número de normais livres evidencia o processo de transferência de parte da responsabilidade pela formação docente para a iniciativa privada no estado de São Paulo, movimento que, assim como os demais, deve ter se replicado nos demais estados brasileiros. Mascaro (1956, p. 8-9) alerta que as únicas exigências do governo às escolas normais livres diziam respeito à reputação e à conduta moral, mostrando que, mesmo ao final da República Velha, estes preceitos ainda superavam as questões técnicas e pedagógicas.

Essas escolas, portanto, atenderam a dois lados: ao do governo, que transferiu parte da responsabilidade pela formação docente, e o da iniciativa privada, que obteve lucro financeiro com as instituições, mesmo com qualidade questionável.

Pelo exposto, podemos afirmar que, ao final da Primeira República, o Ensino Normal ainda se encontrava em estágio tímido de desenvolvimento, com o agravante da abertura para a iniciativa privada. Para facilitar a compreensão dos dados anteriormente apresentados na tabela 1, os agruparemos, na tabela seguinte, por período histórico, ajudam-nos a compreender a relação entre a criação de escolas normais e a conjuntura político-social e econômica de cada grande período histórico.

Tabela 2. Escolas normais do estado de São Paulo por período histórico

Período Histórico	Escolas Normais Estaduais e provinciais	Escolas Normais Livres	Escolas Normais Municipais	Total
1822-1889	1	0	0	1
1889-1930	9	15	1	25
1930-1945	16	31	0	47
1945-1964	81	110	18	209
Total	107	156	19	282

Fonte: Mascaro (1956, p. 24-25).

A organização dos dados por período histórico nos demonstra o maior avanço na criação de Escolas Normais a partir de 1930, com destaque para o período compreendido entre 1945 e 1964, quando mais de dois terços do total destas instituições foram criadas. A partir análise conjuntural feita até aqui, é possível concluir que o grande crescimento do número de escolas normais se deveu ao avanço econômico do país e ao fortalecimento do Regime Republicano, que aproximou mais o Brasil do ideal de instrução para todos.

Durante a Era Vargas (1930-1945), além do avanço das escolas normais, começaram a ser pensadas e criadas as escolas normais rurais, em meio ao histórico embate entre os ruralistas e aqueles que defendiam a urbanização e industrialização. A compreensão de tal dissenso é fundamental para a continuidade de nosso trabalho.

Cientes das questões políticas, sociais e econômicas que engendraram a criação das escolas normais no Império e sua disseminação na Primeira República, sobretudo, no estado de São Paulo, e da distância entre o que era proclamado na letra da lei e o que realmente foi feito pela instrução primária e o Ensino Normal, podemos concluir aqui o primeiro capítulo, para, no próximo, lançarmos luzes à Era Vargas e ao início do período histórico seguinte, aos processos de desenvolvimento das escolas normais e a criação das escolas normais rurais em outros estados brasileiros.

2 O AVANÇO DO ENSINO NORMAL E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1930

Concluimos o primeiro capítulo evidenciando que o Ensino Normal se expandiu de modo irregular, com maior vigor a partir da Era Vargas, período histórico iniciado em 1930 e, que abordaremos no presente capítulo. É-nos sabido que a Primeira República foi marcada pela transição entre o modelo econômico agrário-exportador e o urbano-industrial, esta mudança estrutural, acarretou inúmeras transformações, inclusive na educação, uma vez que, o trabalho industrial exige um mínimo de escolarização dos trabalhadores, daí a maior preocupação com a instrução primária e, conseqüentemente, com a formação docente.

As transformações históricas não ocorrem de modo linear, tampouco, sem embates ideológicos, conforme já afirmamos anteriormente, a história brasileira foi marcada pela disputa entre aqueles que tinham o poder alicerçado nas oligarquias e na economia rural e os demais que buscavam o poder por meio da democratização, urbanização e industrialização do país.

Os anos de 1930 e 1940 foram o cenário deste embate, de um lado tínhamos os ruralistas e de outros os defensores das cidades e das indústrias, contexto em que se deu a criação das Escolas Normais Rurais e a proposição da criação destas instituições no estado de São Paulo. Visando compreender este contexto e como o Ensino Normal se desenvolveu, neste capítulo trataremos da expansão das Escolas Normais, a Criação das Escolas Normais Rurais no Ceará e no Rio Grande do Sul e o Curso Normal Rural de Cantagalo, no estado do Rio de Janeiro.

2.1 O início da década de 1930: transformações políticas e as propostas educacionais para as escolas rurais e urbanas

Os indicadores da criação das Escolas Normais no estado de São Paulo, apresentados ao final do capítulo anterior, mostraram-nos o processo de interiorização do Ensino Normal (cerca de oitenta por cento das escolas se localizavam fora da capital) e certa desorganização neste processo, traduzida pelas inúmeras reformas que transformavam a natureza das instituições escolares ao invés de criar novos prédios, aumentavam e depois reduziam a duração

dos cursos, aproveitavam o ensino complementar para a formação docente, portanto, toda sorte de ações em busca da ampliação do número de professores normalistas sem grandes investimentos orçamentários por parte do governo.

Prova disto é a abertura das escolas Normais Livres pela iniciativa privada, a partir de 1928, no estado de São Paulo, e que, em menos de trinta anos, superaram o número destas instituições mantidas pelo poder público, conforme já demonstrado. Os dados (Tabela 1) nos mostraram que entre os anos de 1930 e 1934 foram criadas seis destas instituições e nenhuma pelo Governo (MASCARO, 1956, p. 24-25), fato que denuncia pouco esforço governamental em relação a formação docente assim que a conjuntura político-social se alterou, com o a revolução de 1930.

Como sabemos e nos reforça Célio da Cunha (1981.p. 22), a Primeira República estava alicerçada no poder dos coronéis e no “voto de cabresto”,

O “coronel” tinha o voto e o governo precisava deste voto. A conhecida “política dos governadores”, uma das características políticas da República Velha, teve no “coronelismo” o seu principal ponto de apoio. A “política dos governadores” repousava num acordo entre o poder público estadual e os “coronéis”, com vantagem para ambas as partes (CUNHA, 1981, p.22).

Situação que minimizava o papel do Presidente da República, que não tinha poder frente aos estados, dado que, as ações da União não poderiam ser contrárias aos interesses estaduais. Diante desta situação, que contemplava apenas os interesses de uma determinada minoria, o descontentamento de militares e civis crescia.

O primeiro brado de insurreição contra a velha ordem patriarcal rural haveria de ser dado, não pelos velhos generais e marechais, nem tampouco pela embrionária classe média ou operária, mas pelos tenentes. O movimento tenentista de 1922, reeditado em 1924, anuncia a Revolução de 30. Os tenentes tinham consciência da fragilidade das instituições políticas vigentes, incapazes de atender os anseios do povo. Perceberam que seria ilógico o exército ficar ao lado do governo, cujos interesses conflitavam com os da nação (CUNHA, 1981, p. 23).

O longo período de domínio do poder oligárquico por meio de instrumentos antidemocráticos (voto de cabresto) justificava o descontentamento dos vários setores sociais. Há quarenta e um anos o país havia se tornado republicano, sem que isto fosse realmente colocado em prática, exemplos disto são a pouca participação popular, devido ao grande

número de analfabetos e a lentidão no avanço da instrução pública que seria capaz de reverter esta situação.

A situação da economia brasileira era outra. O sistema coronelista perdia terreno para o processo crescente de urbanização- industrialização. O crescimento do eleitorado urbano, a crise do café, a melhoria dos meios de comunicação entre zona rural e a urbana foram alguns dos fatores que contribuíram para a corrosão do compromisso “coronelista”. A Velha República já era incompatível com os anseios da nova geração de políticos, militares, intelectuais e de diversos outros seguimentos da sociedade (CUNHA, 1981, p. 23).

É fundamental compreendermos a relação intrínseca entre as transformações econômicas e as político-sociais. O declínio da cultura cafeeira e o avanço urbano-industrial propiciaram o enfraquecimento das oligarquias que viram seu poder econômico diminuir, dando espaço às mudanças políticas. Portanto, temos que ter consciência de que, as transformações nas formas de produção é que engendram as mudanças nas sociedades capitalistas (relações de trabalho, sociais, políticas), não o inverso. Daí o descontentamento dos vários setores sociais diante de um sistema político que não mais condizia com a conjuntura econômica e social.

Além disso, sabemos que as transformações históricas são lentas e algumas delas exigem rupturas mais drásticas, como o momento aqui exposto, em que, mesmo com o poder político-econômico enfraquecido, os coronéis ainda lutavam para manter a situação vigente. Sobre isto, Cunha (1981, p 23-24) entende que Washington Luiz se esforçou para colocar outro paulista no poder, porém a vez era de Minas, o que aumentou ainda mais a insatisfação dos políticos mineiros, que àquela altura já haviam se aliado aos políticos do Rio Grande Sul.

A vitória de Prestes à presidência foi questionada devido à denúncia de fraude na contagem dos votos feita pela Aliança Liberal, partido que lançou a candidatura de Vargas à presidência.

A insatisfação aumentava, estimulada por próceres mais radicais da Aliança Liberal e pelos jovens tenentes. Um acontecimento inesperado- o assassinato de João Pessoa, ex-candidato à vice-presidência, por elemento ligado à situação, era o rastilho que estava faltando. E a revolta é marcada para 3 de outubro de 1930. Nesse dia teve início a trajetória de um dos homens mais astutos e inteligentes que o Brasil já teve- Getúlio Vargas (CUNHA, 1981, p. 24).

Portanto, o movimento tenentista, iniciado em 1922, juntamente com a insatisfação de vários setores sociais e o enfraquecimento das oligarquias cafeeiras culminaram com a Revolução de 1930 (se assim a pudermos chamar), que colocou Getúlio Vargas no poder, inaugurando uma nova fase da história brasileira, denominada de Estado Novo ou Estado Getulista.

As palavras de Fausto (2006, p. 185) resumem a trajetória de Vargas na presidência e a conjuntura mundial no início dos anos de 1930:

Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos. Voltaria à Presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por suicidar-se em 1954 [...] No início dos anos 30, o Governo Provisório tratava de se firmar em meio a muitas incertezas. A crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína de fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. As dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava.

Vargas assumiu postura centralizadora para governar o país em pleno processo de urbanização e industrialização, permeado por uma crise mundial, desencadeada pela Primeira Guerra Mundial¹⁰. Situação bastante complexa, assim como suas bases de governo. Cunha (1981, p. 24) destaca que as bases aliadas de Getúlio eram bastante heterogêneas, o que resultou na ausência de um ideário comum e necessidade de grande habilidade do Presidente para contemplar as necessidades dos diferentes grupos e, assim, manter-se no poder.

De um lado, havia os constitucionalistas que defendiam um governo liberal, eleições livres e liberdades civis; este grupo era representado, sobretudo, pelo Partido Democrático de São Paulo. De outro, o dos nacionalistas “semi-autoritários”, que eram os tenentes (CUNHA, 1981, p. 24-25).

Além desses grupos, a Igreja Católica foi importante base de apoio do governo, fato que estreitou ainda mais a já conhecida aliança Estado/Igreja, que se perpetua desde a chegada dos portugueses. “A Igreja levou a massa da população ao apoio do novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas”. (FAUSTO, 2006, p. 186)

¹⁰ Questão tratada na seção 1.2.1

Nesse sentido, a laicidade da educação foi usada como moeda de troca com a Igreja, que garantiria o apoio de seus fiéis por meio de seu domínio ideológico. Assim, percebemos que as ações de Vargas sempre foram pautadas pelas trocas, acordos e concessões aos mais variados grupos para que a ordem do Estado fosse, minimamente, mantida.

Somente as concessões não foram suficientes; as medidas centralizadoras foram tomadas, ainda em 1930, quando em novembro foi dissolvido o Congresso Nacional. Vargas assume os poderes executivo, legislativo, estaduais e municipais; todos os governadores são demitidos (com exceção apenas do governador eleito em Minas Gerais) e substituídos pelos interventores federais. (FAUSTO, 2006, p. 186)

O setor econômico também sentiu a centralização, pois os estados ficaram proibidos de contrair empréstimos exteriores sem autorização do governo federal e a política cafeeira foi centralizada, por meio da criação do Departamento Nacional do Café, em 1933, e da adoção de medidas protecionistas que regulariam o preço da mercadoria. (FAUSTO, 2006, p. 187)

Do ponto de vista econômico, o Estado oriundo do Golpe de 3 de outubro não representou, de forma direta, os interesses de qualquer grupo da sociedade. Tanto a burguesia industrial quanto a agrária foram beneficiárias da política econômica de Vargas. As medidas tomadas com o objetivo de proteger a economia cafeeira (desvalorização cambial sobretudo) acabaram indiretamente favorecendo o setor industrial. Do ponto de vista político observa-se uma acomodação entre os dois setores da burguesia. O novo governo é o resultado de uma aliança no próprio interior da classe dominante (SILVA, 1980, p. 18).

Prova disto é a legislação trabalhista, que Boris Fausto (2006, p. 188-189) alerta ser um dos aspectos mais coerentes do Governo Vargas. Política que passou por várias etapas, tinha como objetivos reprimir os esforços de organização da classe trabalhadora urbana e aproximá-la do apoio do governo. A repressão se deu, sobremaneira, sobre os partidos de esquerda (exemplo do PCB), enquanto o apoio aos trabalhadores foi materializado pelas leis trabalhistas. Houve enquadramento dos sindicatos pelo Estado e a criação de órgãos que julgariam os conflitos entre patrões e operários, além das Juntas de Conciliação e Julgamento.

As organizações operárias sob controle das correntes de esquerda tentaram opor-se ao seu enquadramento pelo Estado. Mas a tentativa fracassou, além do governo, a própria base dessas organizações pressionou pela legalização. Vários benefícios, como as férias e a possibilidade de postular direitos perante as Juntas de Conciliação e Julgamento, dependiam da condição de ser membro do sindicato reconhecido pelo governo. Em fins de 1933, o velho sindicalismo

autônomo desaparecera e os sindicatos, bem ou mal, tinham-se enquadrado na legislação (FAUSTO, 2006, p. 188).

Embora não tenhamos dado atenção à questão sindical até o momento, é fundamental destacá-la, pois temos aqui uma nítida contradição entre a concessão dos direitos trabalhistas e o controle dos trabalhadores. Para ter garantidos seus direitos, inclusive de julgamento, o trabalhador deveria ser filiado a um sindicato oficial. Desse modo, o Estado tomou para si o processo de organização de trabalhadores, fato que garantiria o controle da grande massa populacional.

Tal concentração de poder acirrou ainda mais a disputa entre as vertentes divergentes que tinham sustentado a revolução, “os constitucionalistas pressionam por eleições diretas e imediatas, os tenentes preconizam medidas nacionalizadoras e querem a continuidade do governo revolucionário, sem eleições imediatas que poderiam prejudicar a obra de saneamento político e econômico” (CUNHA, 1981, p. 26). Vargas busca atender às reivindicações dos diferentes grupos e, em 1932, aprova o novo código eleitoral, como desejavam os constitucionalistas liberais; o que gerou descontentamento nos tenentistas (CUNHA, 1981, p. 26-27).

Estas disputas, juntamente com outros acontecimentos políticos culminaram com a Revolução Paulista de 1932,

Uma revolução cheia de nobres ideais democráticos, porém defasada da conjuntura política. Por isto malogrou. O regionalismo e o separatismo dos paulistas tinham arrefecido os ânimos de mineiros e gaúchos, cujas lideranças provinham de antigas oligarquias, o que ajudou a identificar a revolução como uma contra-revolução dos oligarcas. Mesmo assim Vargas manteve a promessa feita realizando as eleições para a Assembléia Constituinte em maio de 1933, além de autorizar o Banco do Brasil a cobrir despesas de bancos paulistas que haviam emitido bônus de guerra para financiar a revolução paulista (CUNHA, 1981, p. 27).

Fica evidente que a Revolução Paulista de 1932, embora proclamasse ideais democráticos, tinha como principal razão a retomada do poder dos coronéis. Visando atenuar os conflitos, Vargas mantém a proposição da Assembleia Constituinte e o apoio aos bancos que financiaram a revolução, demonstrando, novamente, sua capacidade de negociação com os diferentes grupos.

Em 1934 é promulgada a nova Constituição e Getúlio Vargas é eleito Presidente da República. Os constitucionalistas estão enfraquecidos e os tenentes já não têm a mesma força. A dupla face de Getúlio materializa-se no hibridismo desta constituição que atende tanto os interesses dos constitucionalistas liberais (eleições livres, Tribunal Eleitoral) como o dos tenentes (dirigismo econômico, justiça do trabalho, previdência social, salário mínimo) (CUNHA, 1981, p. 27).

Sobre a Constituição de 1934, Boris Fausto (2006, p. 193) esclarece que se assemelhava à de 1891, ao estabelecer uma República Federativa, mas trazia alguns elementos novos como a proposição da nacionalização das minas, as jazidas mineiras e as quedas d'água; a pluralidade e autonomia sindical; a legislação trabalhista, que previa o salário mínimo, a regulação do trabalho de mulheres e crianças, descanso semanal, férias remuneradas, indenização na dispensa de funcionário sem justa causa. Além disso, um capítulo específico para a educação, que trazemos mais adiante, e um dedicado à segurança nacional.

Quando da promulgação da Constituição de 1934, os grupos que haviam impulsionado a tomada de poder por Getúlio perderam força, devido à centralização do poder e as mudanças político-sociais; de modo geral, a nova Constituição atendia aos anseios dos diversos grupos, o que teoricamente facilitaria o governo de Vargas.

Parecia enfim que o país iria viver sob um regime democrático. Entretanto, pouco mais de três anos após ser promulgada a Constituição, o golpe do Estado Novo frustrou essas esperanças. Concorreram para o desfecho grupos situados no interior do governo, em especial no exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda (FAUSTO, 2006, p. 194).

Cunha (1981, p. 27-28) aduz que aqueles anos, entre 1934 e 1937, foram marcados por novos elementos políticos. Cresce a manifestação operária; em 1935 é formada a Aliança Nacional Libertadora, que reunia comunistas e membros da pequena burguesia, sendo presidida por Luiz Carlos Prestes. “A Aliança Nacional Libertadora coloca como bandeira de luta o combate ao latifúndio, nacionalização de empresas estrangeiras e o cancelamento de dívidas imperialistas. A radicalização é tanto de esquerda quanto de direita” (CUNHA, 1981, p. 27). Além desses elementos, ganha vulto o movimento integralista, de inspiração fascista, liderado por Plínio Salgado.

Vargas procura tirar proveito da situação, manipulando os vários extremos, fazendo ver os militares as inconveniências de uma “política aberta”. Para conter os impulsos da Aliança Nacional Libertadora, forma-se a frente única oligárquica. “Liderado por São Paulo, com o beneplácito do governo federal

e das camadas conservadoras, cria-se um instrumento legal para abafar todo protesto. A Lei de Segurança Nacional é a arma contra as manifestações operárias e da oposição, mas será, no futuro, a arma usada por Getúlio Vargas para derrubar certas alas da oligarquia, lideradas por São Paulo” (CUNHA, 1981, p. 28).

A ideia de que a Constituição de 1934 daria tranquilidade ao Governo Vargas não passou de uma utopia, já que vários grupos se fortaleceram, tais como os operários, a Aliança Nacional Libertadora, os fascistas, além das oligarquias que ainda lutavam pela retomada de sua hegemonia. O governo assume postura rígida diante destas movimentações, valendo-se da Lei de Segurança Nacional.

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar que este primeiro momento da Era Vargas foi marcado por uma grande diversidade de influências e disputas políticas; pela centralização do poder estatal e, pouca liberdade de expressão popular. Naquele contexto,

as iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2006, p. 188).

A organização iniciou, ainda em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação, que cuidariam de todos os aspectos da instrução pública. Também houve a nomeação de Francisco Campos como Ministro da Educação, que “imediatamente empreendeu uma reforma do ensino secundário, superior e organizou também o currículo dos estudos econômicos” (SILVA, 1980, p.19).

A estrutura do ensino secundário foi alterada, passando a ter duração de sete anos. Sendo dois ciclos, o primeiro contaria com cinco anos e o segundo, dois anos e que se ligaria aos cursos superiores de Direito, Engenharia ou de Medicina e Odontologia. No ensino superior, foi adotado o sistema universitário, que garantia autonomia administrativa e didática às instituições; para ser legalmente reconhecida como universidade, era necessária a presença de três institutos de ensino superior: Direito, Medicina e Engenharia; caso não houvesse um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (SILVA, 1980, p.19)

Nos ensinos secundário e superior, as reformas representaram avanços, entretanto a Constituição de 1934, já mencionada, trouxe consigo um retrocesso: a abertura ao ensino religioso facultativo nas escolas oficiais, rompendo com a laicidade do ensino, já superada na

República Velha. A medida não foi amplamente aceita, sofrendo crítica dos educadores da época (SILVA, 1980, p. 19-20). Mesmo com este “passo atrás”,

pode-se afirmar perfeitamente que a nova Carta inaugurou uma política nacional em matéria educativa. Competia única e exclusivamente à União “traçar as diretrizes da educação nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. O ensino primário passou a ser gratuito e de frequência obrigatória¹¹. A União e os municípios ficaram obrigados a aplicarem “nunca menos de 10% e, os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção dos sistemas educativos”. O ensino religioso passou a ser de frequência facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa dos pais ou responsáveis pelo aluno, constituindo-se matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (SILVA, 1980, p. 21).

Aqui é levantada uma série de discussões. A primeira delas é a centralidade da União na organização do ensino, pois seria esta esfera pública que normatizaria toda a educação pública. Outro ponto é o papel fiscalizador do Estado, evidenciando as características típicas do Governo Vargas. Quanto à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a nota de Silva (1980) nos esclarece que, assim como na República Velha, não chegou a ser colocada em prática, dada a realidade concreta, materializada na insuficiência de escolas e professores bem preparados.

A previsão orçamentária específica representou um ganho para a educação. Em tese, garantiria um mínimo de recursos a este serviço social. Por fim, é nos posta a questão do ensino religioso que, conforme já expressamos, ao nosso ver, representou um retrocesso para a educação pública, esta foi uma das grandes discussões educacionais do período Vargas, a disputa entre o ensino laico (escolanovistas) e o religioso (católicos).

Saviani (2008, p. 196-197) esclarece que o ensino religioso nas escolas oficiais atendeu aos interesses da Igreja Católica, fato que pode ser explicado pela histórica aliança entre a burguesia e a Igreja para contenção dos movimentos operários desde o século XIX na Europa. Assim, o Brasil viveu a mesma situação a partir da década de 1920. Nesse sentido, como já sabemos, a religião colaboraria com o controle da população, uma vez que está assentada nos princípios da bondade e da caridade entre os homens.

¹¹ Nota de Esclarecimento. Na realidade, a frequência obrigatória do ensino primário jamais extrapolou do plano jurídico-constitucional para a realidade social concreta. (Nota da própria autora)

Esta aliança também se justificava pelo fato de existirem líderes intelectuais católicos entre os tenentes e os positivistas do Rio Grande do Sul (SAVIANI, 2008, p. 197). Estava, portanto, revestida de interesses políticos, não educacionais. Sobre o embate entre escolanovistas e católicos,

[...] cabe observar que em 1831, à época do decreto relativo ao ensino religioso, não se externara, ainda, o conflito entre os católicos e os escolanovistas. Eles participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE). O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumar-se a ruptura com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2008, p. 197).

A partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, aclarou-se o embate entre católicos e escolanovistas, estes últimos liderados por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco na história brasileira, por priorizar a educação entre os problemas nacionais, vejamos:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento da iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza uma sociedade (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 188).

Para os pioneiros, somente a educação e o avanço cultural possibilitariam a reestruturação e o desenvolvimento econômico do país. A educação era, portanto, a chave que abriria as portas para um novo tempo. A realidade educacional, porém, não condizia com esta mentalidade: o Manifesto denunciava vários problemas, tais como a inadequação das sucessivas reformas parciais (já aqui tratadas); a falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar, o que resultava em um “empirismo grosseiro”; a ausência de uma cultura universitária; a necessidade dos professores conhecerem melhor os homens e a sociedade, por meio de uma cultura geral. (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 188-189)

O Manifesto, que começou a ser discutido ainda em 1920, faz crítica às antigas escolas, que eram marcadas pelo egoísmo e pela rotina e já não eram vistas em países como o México,

Uruguai, Argentina e Chile, por exemplo. Rotina que seria quebrada pelos conhecimentos científicos que permitiriam uma visão ampla da educação e a compreensão de toda a complexidade dos problemas sociais. (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 190)

Quanto à responsabilidade do Estado em relação à educação, o Manifesto evidenciou três grandes pontos: a função essencialmente pública da educação, tendo como contrapartida ao direito de todos à educação o dever do Estado em oferecê-la, em parceria com a família; a escola única, que formaria integralmente o indivíduo, alicerçada no princípio da “escola para todos”, em uma escola “comum ou única”, o que não significava o fim das escolas privadas, mas a igualdade de condições dentro da rede pública e, por fim, a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (meninos e meninas na mesma sala de aula).

Esses últimos merecem ser melhor expostos, por meio do texto do próprio Manifesto:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 193).

A laicidade, que já havia sido alcançada na Primeira República, é posta como condição para uma educação livre de disputas e domínios religiosos.

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível, não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade, que por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até os 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 193).

Aqui, são tratadas duas questões essenciais à educação: a gratuidade e a obrigatoriedade. A primeira permite que todos tenham acesso à educação, independentemente de condições econômicas e sociais; a obrigatoriedade, como já vimos, até o momento se aplicava apenas aos

alunos e não ao Estado, portanto, para sua efetivação era exigida a criação de escolas e a qualificação de professores.

Outra questão destacada no Manifesto é a relação entre a indústria e a educação. À medida que a produção industrial se desenvolveu, foi exigido dos trabalhadores maior nível de escolaridade, o que a nós parece de certo modo contraditório, pois o Manifesto inicia defendendo uma formação geral, a escola única, e neste ponto estreita a relação entre a educação e as exigências produtivas, salientando o caráter liberal dos pioneiros da educação nova, que também se mostra na motivação da coeducação, apresentada adiante.

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação comum” ou coeducação, que pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 193).

Embora sejamos a favor da coeducação (por não nos posicionarmos entre os que defendem as diferenças de gênero), consideramos a justificativa para sua defesa incoerente com a questão da obrigação do estado em custear a educação, visto que foi evidenciada a economia de recursos.

Além de outros pontos essenciais como a função da educação, o processo educativo, o plano de reconstrução nacional, o papel da escola na vida e sua função social e a democracia, o Manifesto dos Pioneiros trata da “unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, denunciando a situação do professorado brasileiro.

A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores de ensino secundário e os de ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.) entre os profissionais dessa carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos, geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que se deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO et. al, 1932, p. 200).

As denúncias feitas pelo Manifesto em relação à baixa qualificação dos professores no país em muito se parecem com as evidenciadas ainda no Período Imperial, quando foi criada a primeira escola normal em Niterói, no ano de 1835. Quase um século depois, os pioneiros reivindicavam a melhoria na formação docente, que não correspondia às necessidades da nova realidade político-social. Desse modo, mesmo com as reformas empreendidas desde 1890, era necessário um salto quantitativo e qualitativo nas escolas normais.

Saviani (2005, p.11) destaca que o Ensino Normal no Brasil passou por três grandes momentos. O primeiro deles foi a Reforma da Escola Normal em São Paulo, em 1890, que serviu de modelo para as ações em outros estados brasileiros; o segundo momento decisivo foi representado pelas reformas no ensino no Distrito Federal em 1932 (ano da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), idealizadas por Anísio Teixeira e, no estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, que definiria o modelo de escola normal. Por fim, quando o Ensino Normal foi descaracterizado com a criação do magistério, em 1971.

Dado o recorte temporal aqui analisado (sobretudo, décadas de 1930 e 1940) e ao fato de já termos nos dedicado à Reforma da Escola Normal de 1890, daremos maior atenção às Reformas de 1932 no Distrito Federal e a de 1933 do Estado de São Paulo. Saviani (2005, p. 16) esclarece que essas duas reformas foram inspiradas no movimento renovador (materializado no Manifesto dos Pioneiros) e tinham como ponto central as escolas-laboratórios, que permitiriam aos futuros professores a experimentação pedagógica, a partir dos conhecimentos científicos.

O Decreto número 3.810 de 19 de março de 1932 previa a organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e regulava a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal e transformou em Instituto de Educação a antiga escola normal e suas escolas anexas. Ao falar dos motivos que levaram à promulgação do Decreto, Anísio Teixeira destacou que “nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola” (TEIXEIRA, 1932, p.1).

Portanto, a Reforma de 1932 reitera a importância do professor na grande tarefa que tinha a educação brasileira naquele período, romper com os altos índices de analfabetismo e ampliar a participação popular por meios democráticos. Sobre isto, ainda em 1932, Anísio Teixeira (1932, p. 1) afirmava que,

em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alumnos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e tecnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus attributos de formação moral e social. Em uma verdadeira democracia o valor da educação só é igualado pelo da saúde physica. O nosso povo, máu grado a sua pequena experiência democratica, tem desse facto uma intuição profunda e singular. E é isso que o faz querer a escola como o instrumento supremo das suas legitimas reivindicações.

Percebemos a partir dos escritos de Anísio Teixeira, que os ideais renovadores destacavam a importância não só da boa formação docente, como a remuneração adequada dos professores, que seriam os responsáveis pela educação da grande massa populacional. A educação é, novamente, afirmada como condição fundamental para a concretização do regime republicano no Brasil.

Para que ela tivesse qualidade e cumprisse seu papel, eram necessários professores bem formados, daí a transformação da escola normal em Instituto que formaria professores primários e secundários. Saviani (2005, p. 16- 17) alerta que, para Anísio Teixeira, o grande problema das escolas normais estava na tentativa de oferecer ao mesmo tempo uma formação geral e a formação profissional (sem conseguir alcançar nenhum destes objetivos).

Era preciso que essas instituições se firmassem enquanto lócus de formação profissional. Observemos o que escreveu o próprio Anísio Teixeira (1932, p. 1):

Na Escola de Professores, que se crea no presente projecto, é que se processa, realmente, a profunda renovação dos nossos methods de formação do mestre. Estivemos, até hoje, a preparar os nossos professores primarios em escolas secundarias em que se introduziam, para aquelle fim especial, cursos de pedagogia e de psychologia e uma pratica nominal do ensino. Confundiamos, assim, finalidades culturaes e profissionaes em um só instituto, servindo mal a umas e outras. Instituto de educação geral ou de cultura é o instituto em que se ministra o ensino para o proveito individual do alumno na formação de sua personalidade. Instituto de educação profissional é o instituto que ministra o ensino, tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. No primeiro a materia é absorvida pelo alumno para sua formação cultural; no segundo a materia é o seu futuro instrumento especial de trabalho.

Destarte, Teixeira deixa claro que a formação docente deveria adquirir cunho profissionalizante e não generalista como se via até então. Mais do que ter conhecimentos (tarefa básica de qualquer professor), era preciso saber ensinar, oferecer aos futuros professores as ferramentas necessárias para que conseguissem efetivar a aprendizagem dos alunos.

O projeto contido no decreto previa formação diferenciada para professores dos três anos iniciais do ensino primário e aqueles que ministrariam aulas nos dois anos finais, bem como formação especializada para professores de música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde (TEIXEIRA, 1932, p. 1).

Tais discussões e proposições fizeram da Reforma de 1932 um dos marcos do Ensino Normal brasileiro. Surge aqui a figura do professor especialista e uma formação não mais genérica, específica para cada área da docência. Além disto, vemos pela primeira vez a ideia de relação entre as variadas disciplinas.

De acordo com a variedade de programmas que se devem organizar em taes centros de educação e com a necessidade de flexibilidade para a mais perfeita organização technica de seus diferentes cursos, não era possível dar á nova Escola a estrutura habitual das escolas brasileiras, mesmo superiores. Nella não se encontra a divisão classica de cadeiras, isoladas umas das outras, mas um largo agrupamento de materias sob titulos do conjuncto. Só assim haverá, por parte da administração do Instituto, a possibilidade de prover a todos os cursos necessários para os diferentes typos de professores a formar e só assim poderá o Instituto ser o laboratorio de experimentação e ensaio, que deve ser, para o aperfeiçoamento progressivo da preparação dos nossos futuros mestres (TEIXEIRA, 1932, p. 1).

Essa relação entre as disciplinas, além de representar certa flexibilidade curricular, viabilizava a formação de uma maior variedade de especialistas, o que alterou a estrutura e funcionamento das Escolas Normais, que cada vez mais afirmavam seu caráter prático.

Um ano após a promulgação do Decreto 3.810 no Distrito Federal, o estado de São Paulo promoveu uma reforma geral no ensino por meio do Código de Educação do estado de São Paulo, por meio do Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, que trazia o seguinte *caput*:

Considerando que ha numerosas leis e regulamentos relativos a organização do ensino pré-primario, primario profissional secundario e normal no Estado de São Paulo; considerando que muitas dessas leis em parte revogadas contem dispositivos que continuam em vigor e não raro, estão em conflito com medidas posteriormmente adotadas; considerando que dessas leis muitas outras encerram disposições que nunca tiveram execução nem poderão te-la agora por se terem tornado antiquadas e inoportunas; considerando que dessas situação irregular creada por leis desarticuladas e dispersas elaboradas em diferentes epocas e sob orientações varias e as vezes antagonicas, resultam embaraços a administração e entraves ao desenvolvimento normal do aparelho escolar do Estado; considerando que as exigencias da nossa situação social e economica impoem a reorganização em novas bases , das instituições escolares existentes e criação de serviço, ainda não previstos na legislação anterior; considerando que toda legislação não visa servir apenas necessidades

imediatas sinão a outras que atendidas em tempo oportuno, possam assegurar e satisfazer a evolução social ; considerando que o Estado de São Paulo, já pelo grande numero de instituições que integram seu sistema educacional já pelo vulto dos interesses coletivos e individuais ligados a educação publica tem necessidade de coordenar e unificar toda a sua legislação escolar num código de educação (SÃO PAULO, 1933, p.1).

Embora longa, a transcrição do *caput* do Código de Educação do Estado de São Paulo, promulgado em 1933, é fundamental para sintetizarmos a situação da educação naquele período. A própria lei realça as incoerências presentes nas legislações anteriores, bem como a distância entre elas e a realidade educacional (muitas não chegaram a ser colocadas em prática, a exemplo da criação das escolas normais rurais em São Paulo, nosso objeto de estudo).

As inúmeras reformas foram gerando ações desencontradas, quando não, antagônicas. Acreditamos que essa percepção, trazida na lei, seja resultado do Manifesto dos Pioneiros, já que uma das grandes críticas feitas por seus signatários se referia à fragmentação das reformas educacionais. Visando superar este problema, o Código de Educação paulista visava a coordenação e unificação da legislação educacional de todos os níveis, inclusive a formação docente, que poderia ser oferecida em diversas modalidades, como mostram os seguintes parágrafos do primeiro artigo do Código que especificava as etapas compreendidas pela educação pública no estado de São Paulo:

f) a educação secundaria complementar pre-pedagogica, ministrada na Escola Secundaria do Instituto de Educação como introdução aos estudos do nivel superior da Escola de Professores em curso de 1 ano; g) a educação pedagogica de grau secundario ministrada nos dois anos do curso de formação profissional do Professor das escolas normais. h) a educação pedagogica de grau superior ministrada na Escola de Professores do instituto de Educação nos seguintes cursos: 1 - Curso para Formação de Professores Primarios de dois anos de duração 2 - Curso para Formação de Professores Secundarios de tres anos de duração ; 3 - Curso para Formação de Diretores e Inspetores escolares, de tres anos de duração; e 4 - Cursos de aperfeiçoamento para os membros efetivos do magistério.

Embora o Código tenha representado avanço legislativo (por unificar a normatização da educação pública paulista quanto à formação docente), mantinha as possibilidades previstas nas reformas anteriores, como a alternativa de parte da formação ser realizada no ensino secundário e prevendo o preparo de professores primários em cursos de dois anos nas escolas normais. Uma perda, pois até o momento, eram previstos cursos de três ou quatro anos.

Outro elemento novo trazido pelo Código foi o aperfeiçoamento dos membros efetivos do magistério, o que contemplaria, não somente a formação continuada, como uma formação mais adequada aos professores leigos ainda em função docente.

Os docentes atuavam em escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais (categorias de escolas primárias previstas no Código) (SÃO PAULO, 1933, p. 1). Paira-nos o olhar na previsão da criação de escolas isoladas, uma vez que, desde 1920, os grupos escolares eram o modelo de modernidade na educação. Compreender este movimento é fundamental para nosso trabalho, porquanto as escolas isoladas se localizavam, prioritariamente, nas áreas rurais. Vejamos o que previa a seção que se referia à instalação destas escolas:

Art. 255. - Para a instalação de escolas isoladas, e condição essencial sala de aula de acôrdo com a legislação sanitaria. Art. 256. - Na medida das possibilidades economicas do Estado, e das facilidades oferecidas pelos municipios ou pelos particulares, as escolas existentes na zona rural, e as que se vierem a criar, irão tendo instalação que as torne mais adequadas a seus fins e que, ao mesmo tempo, sirvam para estabilizar o professor, pelas condições materiais e morais de confôrto. § 1.º - Para obediencia ao disposto neste artigo, as escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja-escolar. § 2.º - Constará a granja escolar de uma área cultivavel de pelo menos 3 hectares, tendo um edificio com salas de aula, e os aposentados necessarios á residencia do professor. Art. 257. - Para o provimento de escolas na zona rural, será dada preferencia áquelas em que a municipalidade ou os particulares interessados tomem a si, o encargo da instalação, comprometendo-se: a) a doar ao Estado terreno e predio nas condições especificadas no artigo anterior; b) a abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessivel aos alunos e a liguem ao centro urbano mais proximo; c) a organizar e custear um serviço de transporte escolar (SÃO PAULO, 1933, p.1).

Tais artigos do Código mostram-nos que as escolas isoladas apareciam como possibilidade de oferta do ensino primário no meio rural. Uma preocupação evidente era com a acomodação do professor que, dadas as questões de deslocamento e acessibilidade, residiam na própria escola ou comunidade.

Outro ponto é o incentivo à manutenção das escolas por particulares. Caberia ao Estado oferecer o prédio, além de manter estradas e transporte que viabilizassem o estudo em escolas urbanas. Percebemos que a tendência ao transporte de alunos das áreas rurais para as urbanas (cf. BASSO, 2013) é histórica na educação brasileira, colocando em relevo o pouco comprometimento do Estado com a educação daqueles que vivem e trabalham no meio rural.

Além da estrutura e organização (diferentes daquelas observadas nos grupos escolares), a educação rural tinha intuito específico, como vemos no artigo 259 do Código: “O desenvolvimento do programa das escolas isoladas rurais essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniências locais” (SÃO PAULO, 1933, p. 1). Essa ideia de fixação do homem no meio rural por meio da educação é reflexo do debate ruralista vivenciado nos anos 1930 e 1940, fruto do histórico embate entre aqueles que defendiam a economia agrária e os que buscavam a modernização do país por meio da industrialização e urbanização. Dada a relevância dessa questão para o desenvolvimento de nosso estudo, ela consta de maneira específica e detida no tópico seguinte.

2.2 A industrialização e o ruralismo no Brasil

Ainda no primeiro capítulo, destacamos que o final da Primeira República (1889-1930) foi marcado pela transição entre os modelos agrário-exportador e o urbano industrial, acirrando o histórico embate entre aqueles que defendiam a manutenção da ordem econômica agrária e os que estavam ao lado da urbanização e industrialização.

Agora, voltamo-nos à compreensão do processo de industrialização e urbanização no Brasil e ao ruralismo, este último que gerou o Ruralismo Pedagógico, responsável pela criação de escolas normais rurais em alguns estados brasileiros e pelas propostas de criação destas instituições no estado de São Paulo e de outras iniciativas educacionais, tais como os cursos de especialização agrícola, as escolas agrícolas e os clubes agrícolas (dos quais trataremos no terceiro capítulo).

É fundamental lembrarmos que, desde o final do século XIX e o início do século XX, era nítida a urbanização no Brasil, acompanhada pelo desenvolvimento da industrialização. A economia urbana oferecia melhor remuneração ao trabalhador, tornando a cidade um local atrativo e, conseqüentemente, enfraquecendo as características comunitárias vistas no meio rural (MARTINS, 1975, p.2).

Ocorreu não apenas um rápido crescimento de cidades e populações urbanas-observou-se também, a rápida elaboração de uma ideologia urbana, em função dos problemas que o processo suscitava, sublinhadora dos valores concebidos, então, como típicos das cidades e a elas inerentes. O aumento da densidade demográfica nos meios urbanos ou em urbanização, estimulado pela imigração nacional e estrangeira de pessoas com ou sem tradição urbana,

promoveu e incentivou a quebra da solidariedade mecânica, a dissolução ou enfraquecimento dos caracteres comunitários do sistema social (MARTTINS, 1975, p. 2).

Ou seja, a urbanização e a industrialização não modificaram apenas os meios de produção e postos de emprego, mas a forma como a própria sociedade se organizava e pensava. Rapidamente, a cultura urbana ganhou força, representando a modernidade. Nas palavras de Antônio D'Ávila (1954, p. 221), o urbanismo é: “Conjunto de princípios científicos, capazes de pôr em ordem a vida humana nos grandes aglomerados, de modo que o homem possa realizar com dignidade, decência e conforto as quatro funções essenciais da existência: habitar, circular, recrear e trabalhar”.

Portanto, a vida urbana era sinônimo de conforto, lazer, liberdade de ir e vir, além da disponibilidade de trabalho, imagético que se opunha ao meio rural. Esse cenário fez com que o modelo urbano ganhasse força ideológica, mesmo em um país alicerçado na economia rural e na industrialização das matérias-primas nele produzidas, o que não significa que as atividades agrícolas tenham perdido força, mas que as ocupações e a vida urbana passaram a representar o avanço social.

Era o modelo urbano, com a força ideológica de seu estilo de vida que os ruralistas pedagógicos objetivavam combater, armados com uma educação específica para o meio rural, que colaborasse com a fixação do homem no campo. Carlos Monarcha (2010, p. 152) destaca que:

Desde o início do século XX, o “ruralismo pedagógico”, como será nomeado pelo discurso acadêmico, convertera-se em assunto opulento nas obras de Silvio Romero e Alberto Torres, opulência magnífica da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e escritos sociais de Antonio Carneiro Leão, Belizário pena e Sud Menucci. Depois viriam os congressos de ensino rural e/ou regional, na Bahia e em São Paulo, e o nunca-acabar de escritos agraristas. A bem dizer, o léxico e fórmulas, ao se institucionalizarem, ampliam a mobilização psicológica em torno do assunto.

Portanto, havia um movimento de pensadores e educadores que militavam em favor da divulgação dos ideais ruralistas. Luiz Bezerra Neto (2003, p. 11) complementa que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma

pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que os habitaram ao longo de muito tempo.

Daí termos afirmado, neste trabalho, que a concepção ruralista contida no Código de Educação Paulista, promulgado em 1933, pretendia manter a população vivendo e trabalhando no meio rural por meio de uma educação adequada para tal fim. Temos claro que o início da década de 1930 foi um período turbulento, marcado pela tomada de poder por Vargas, cujo governo enfrentava não somente os embates entre os diferentes grupos aliados, mas uma conjuntura de crise mundial vivenciada no período entre guerras.

Naquele contexto, em 1934, foi promulgada a nova Constituição, que por si só não foi capaz de arrefecer os ânimos dos diversos grupos que compunham as bases do Governo. Edgard Carone (1973, p. 76) entende que desde 1936 Getúlio preparava o golpe com apoio dos militares; em 1937, as lideranças estaduais e integralistas “aceitam participar do fim do regime democrático, numa pretensa luta contra a situação caótica, o perigo comunista e a ambição eleitoral das oligarquias” (CARONE, 1973, p.76).

Em 1937, por temer o prolongamento da “ditadura” Vargas, São Paulo tenta voltar à antiga liderança, apressando o processo eleitoral e indicando Salles Oliveira como candidato à presidência, escolhido a partir de acordos com os estados do Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. Diante daquela situação, Getúlio indicou José Américo (apoiado por Minas Gerais) para candidato à presidência, e mandou soltar presos comunistas, visando amedrontar a pequena burguesia e as classes dirigentes. (CARONE, 1973, p. 76)

A instabilidade político-social aumentou ainda mais após o golpe de 1937. Os escritos de Carone mostram que a população desejava manter sua vida e a paz nacional, mas isso era muito difícil em meio ao clima de enfrentamento, no qual as Forças Armadas apareciam como ferramenta fundamental para a manutenção da “ordem social”. Em consonância com o autor,

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades dos homens do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia- a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades do seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 14-15).

Portanto, os ruralistas almejavam uma escola voltada, prioritariamente, para o meio rural e as atividades ali realizadas, acreditando que isso manteria o homem naquele ambiente. Entretanto, sabemos que a permanência do homem no ambiente se dá pelas condições de vida (trabalho, assistência social) e não a educação, por si só, tem esse poder. Além do que, acreditamos ser papel da educação escolar transmitir os conhecimentos historicamente construídos, indistintamente, a todos os homens, para que sejam capazes de exercer funções laborais tanto de comando quanto braçais, e de compreender a conjuntura político-social em sua condição de exploração na sociedade capitalista.

Trabalhamos esta questão em Basso (2013, p. 29-30), com base em Gramsci (1968, p. 117), que nos esclarece que a civilização moderna tende a criar uma escola para cada prática laboral, buscando formar dirigentes e especialistas, ao invés de uma educação mais geral, indiferenciada, que desenvolveria em todos os homens “o poder de pensar e de saber se orientar na vida”. (GRAMSCI, 1968, p.117)

A formação baseada na cultura geral, que permite ao indivíduo aliar o trabalho material e intelectual certamente, faz com que os homens tenham capacidade de perceber que sua integração ao mercado de trabalho e condição de explorados não são acontecimentos naturais. Desta maneira, é a partir do conceito da Escola Única de Gramsci que nos posicionamos à favor de uma educação comum para o campo e a cidade (BASSO, 2013, p. 29-30).

A partir dessas considerações, não pretendemos diminuir o valor histórico do debate ruralista, mas elucidar que posicionamo-nos ao lado da concepção educacional de que é papel da escola transmitir igualmente os conhecimentos historicamente construídos, sem distinções por local de vida, trabalho ou classe social (questão que norteia as políticas públicas educacionais).

O debate ruralista se acalorou, sobretudo, a partir do início da década de 1930, período em que foi inaugurada a primeira escola normal rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, Ceará. No estado de São Paulo, o principal representante do movimento foi Sud Mennucci, cujas obras são basilares para nossas discussões.

A contar de 1930, o ensino brasileiro expandiu-se fortemente em virtude do desenvolvimento urbano industrial da sociedade. Muitos educadores nessa época refletiram sobre esses acontecimentos, formulando explicações e reformas com o objetivo de alcançar uma melhoria para a educação brasileira. Sud Mennucci foi um desses educadores que formularam soluções liberais à crise educacional, que em sua concepção se instalara no Brasil [...] Foi diretor

da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo por 17 anos, presidente do Centro do Professorado Paulista pelo mesmo tempo, foi Diretor-geral do Ensino no Estado por três vezes, entre 1931 e 1932, em 1933 e 1934 e em final de 1943; trabalhou em censos escolares e nacionais, foi membro atuante nas comissões de redivisão municipal no Estado (MATTOS, 2004, p. 17).

Esses breves esclarecimentos imprimem a clara relevância de Sud Mennucci na educação paulista, sobremaneira no início da Era Vargas, quando assumiu, por duas vezes, a Diretoria Geral do Ensino. Foi nessas oportunidades que idealizou as leis que propunham a criação das escolas normais rurais no estado de São Paulo, por considerar os professores afetos pela cultura urbana não seriam adequados às escolas rurais, conforme bem desvencilha Isabel Mattos (2004, p. 17):

Quando Sud Mennucci assumiu a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo pela primeira vez, por cerca de 6 meses, entre 1931 e 1932, implantou muitas escolas, removendo de forma drástica, professores de um local para outro. Havia na época uma falta de vagas para o ensino primário na capital do Estado de São Paulo, e os professores que lecionavam em regiões consideradas longínquas e no meio rural, usavam de todos os meios para voltar à Capital, ou localidades próximas a ela, Mennucci, conhecendo o problema, removeu os professores a fim de aumentar as vagas na capital, aumentando o número de salas de aulas e também por acreditar que estes profissionais, impregnados por valores citadinos, eram um mal às escolas rurais.

Aqui são confirmadas duas questões fundamentais para nossas discussões. A primeira delas era a insuficiência da educação primária na década de 1930, cuja importância social já havia sido denunciada no final do Período Imperial e, que, ao nosso ver, demonstra o pouco interesse do governo em relação à educação da classe trabalhadora (grande público das escolas mantidas pelo governo). A segunda questão é a preocupação de Sud Mennucci com o professor que atuaria nas escolas rurais, que não poderia ser formado nos moldes urbanos porque, em seu entender, colaboraria com o afastamento do homem do meio rural.

Essa última constatação, juntamente com a orientação liberal de Mennucci, desvendam o “liberalismo conservador” presente no país desde os primórdios de sua história, agora evidente nos discursos ruralistas. O liberalismo tem no livre comércio sua tônica e, nesse caso, estava alicerçado pela economia rural. Tudo isso nos faz crer que a tentativa do Ruralismo Pedagógico em manter a população no campo estava diretamente ligada à manutenção das reservas de mão de obra para as atividades agrícolas, que era estimulada a se transferir para as indústrias.

A produção industrial brasileira, modernizada à custa da incorporação precoce de uma tecnologia avançada, não absorveu a mão-de-obra disponível, em consequência de sua inadaptabilidade às novas formas de produção. Daí a importância do processo imigratório, planejado e implementado pelas classes dominantes nacionais, para o avanço das relações capitalistas no país (MATTOS, 2004, p. 10-11).

A inabilidade mencionada refere-se à falta de preparo para o trabalho industrial, que exigia dos trabalhadores um mínimo de escolarização e que deveria ser oferecido pela instrução primária. Entretanto, é sabido que ela ainda não estava garantida a toda a população em idade escolar.

Em todo o processo de transformação da sociedade brasileira, a grande massa da população ficou alijada da participação na vida econômica e na política nacional, conseqüentemente, marginalizada em relação aos avanços culturais. Não contava como mão de obra ou consumidora e, assim, não conquistara o direito de participação política e o acesso ao privilégio da escolarização. Da mesma forma que a vida econômica girava em torno de um grupo privilegiado, a democracia nacional se consubstanciava em torno de uma minoria que garantia para si os privilégios da cidadania, entre eles o benefício de um sistema público de ensino (MATTOS, 2004, p. 11).

É importante lembramos que estas transformações se deram em um contexto político centralizador e ditatorial e que, portanto, dificultavam (até mesmo impediam), a participação popular. A carência educacional parece-nos conveniente a tal situação, dado que o aumento da instrução acarretaria o aumento da consciência e da participação popular. Novamente, percebemos que a insuficiência na instrução pública servia a fins bastante claros, quais sejam aqueles relacionados à manutenção do poder de uma minoria abastada.

Vivíamos um momento contraditório, pois a escolarização era necessária para o trabalho nas fábricas, mas somente era oferecida em doses homeopáticas para se evitar as movimentações populares, atendendo aos interesses burgueses. Sud Mennuci mostra-nos que o processo de industrialização estava no centro da crise universal da educação, vivenciada pelas nações industrializadas no final do século XIX e início do século XX, mesmo período em que começam a ocorrer grande número de reformas educacionais no Brasil (MENNUCCI, 1930a).

Sud Mennucci, antes de entrar na questão da crise brasileira de educação, fez uma contextualização da situação mundial, destacando que, a partir da década de 1890, as transformações produtivas (geradas pela industrialização e o avanço da ciência) desencadearam uma crise na educação, já que a escola não mais se adequava às necessidades do mercado de

trabalho. Inovações como as locomotivas elétricas, os automóveis, o telefone e a televisão modificaram a mentalidade popular, que, rapidamente, incorporou as mudanças em seu modo de vida (MENNUCCI, 1930a, p. 9-11).

Essas inovações geraram duas consequências imediatas. A primeira delas foi o aumento da necessidade por bens que gerassem conforto (aparelhos elétricos, automóveis e tantos outros) e, conseqüentemente, o aumento do custo de vida, dada a mudança nos padrões de consumo. A segunda consequência foi a necessidade da produção industrial em larga escala para atender ao crescente mercado consumidor. Entretanto, o modelo produtivo vigente não conseguiria suprir as novas demandas; era preciso que a produção fosse mais eficiente, ou seja, “o maior rendimento dentro do menor tempo e da menor despesa possível” (MENNUCCI, 1930a, p. 12).

Entretanto, Celso Furtado (1986, p. 8-9) alerta-nos que esse processo não se deu igualmente nos países subdesenvolvidos (ou, em desenvolvimento, conforme a nomenclatura empregada atualmente), dentre os quais se enquadra o Brasil. Ao tratar das transformações produtivas e de consumo:

As duas formas eram correlatas, constituindo um só processo; mas, enquanto os padrões de consumo se transformavam em uma área com ramificações em rápida expansão em todos os continentes, as técnicas produtivas somente se transformavam de forma significativa em uma pequena subárea. Compõem esta subárea, cujo contorno se define no correr do século XIX, os atuais *países desenvolvidos*. O subdesenvolvimento apresenta-se, assim, desde o início, como uma transformação nos padrões de consumo (mesmo que tal transformação afete apenas uma minoria da população da área em questão) sem que concomitantemente se modifiquem as técnicas de produção. Evidentemente, não se trata de quaisquer modificações nos padrões de consumo, e sim, de modificações que pressupõem uma elevação de produtividade (FURTADO, 1986, p. 9).

Portanto, temos que ter claro que as transformações geradas pela industrialização não ocorreram de maneira idêntica em todas as partes do globo; elas foram mais visíveis nos países em situação de desenvolvimento mais adiantada, enquanto nas nações como o Brasil, subdesenvolvidas, o padrão de consumo se alterou mais do que o próprio processo produtivo. Desse modo, a produtividade fabril teve que aumentar sem um grande incremento tecnológico.

Outro ponto importante é que as mudanças no consumo afetaram uma pequena parcela da população, aquela que tinha condições econômicas para adquirir os bens materiais, enquanto a classe trabalhadora continuava servindo como mão de obra barata, impossibilitada de adquirir os bens que ela mesma produzia.

O documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2009, intitulado “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, traz um dado relevante acerca da história da industrialização no Brasil:

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2009, p.2).

Esses dados delineiam o início do processo de industrialização no Brasil, que foi bastante tímido, posto o número de fábricas e trabalhadores nelas empregados. Sud Mennucci (1930a, p. 12-14) esclarece que na década de 1930, o trabalho fabril já exigia mão de obra de grande número de trabalhadores, porém menos preparados do que os antigos artesãos, que dominavam todo o processo produtivo de determinada mercadoria.

O Censo Histórico do IBGE mostrou que em 1940, dos pouco mais de 41 milhões de habitantes brasileiros, aproximadamente, 13 milhões estavam nas áreas urbanas. Esse quadro foi se alterando nas décadas seguintes: na década de 1950, dos cerca de 52 milhões de habitantes, 19 milhões residiam nas cidades; na década seguinte, dos pouco mais de 70 milhões de habitantes, aproximadamente 31 milhões deles viviam nas urbes. Tal quadro seguiu a mesma tendência, até que a população urbana suplantou a rural.

Embora os dados comprovem o processo migratório do meio rural para o urbano, é essencial termos em vista que, nas décadas de 1930 e 1940, momento no qual o Ruralismo Pedagógico estava em discussão, mais de dois terços da população estava no meio rural. Portanto, a educação rural não se configurava como algo diferenciado, voltado para uma minoria, mas como instrução pública para a grande maioria da população em idade escolar. Pensar em educação rural naquele período não era pensar em atendimento às especificidades, mas no direito público e subjetivo à educação pública.

As pessoas migraram para as cidades, mas não tinham a escolarização exigida pelo trabalho fabril. Assim, ocorreu uma transição forçada para o modelo industrial, sem que houvesse preparo adequado das pessoas, o que fez com que a adaptação da mão de obra fosse feita no cotidiano, pela mera repetição das funções, o que fez com que se rompesse a harmonia entre escola e sociedade. Observemos o que afirma Mennucci (1930a, p. 16-17):

Esse caos e essa insegurança haviam quebrado a harmonia entre escola e o organismo social. Temos ouvido; nestes últimos tempos, uma série de queixas, de recriminações, de objurgatórias contra a escola antiga, a escola clássica, a escola tradicional, a escola regia, enfim. É desassizada a grita e principalmente injusta. Julgamol-a nos seus efeitos do passado com os nossos critérios do presente. E esqueçemos, porisso, o meio em que a escola antiga se gerou e cresceu.

Os escritos de Mennucci mostram-nos a tendência denunciada por Gramsci, do combate à escola embasada nos conhecimentos clássicos e a valorização dos conhecimentos imediatos, o que permitiria o trabalho nas fábricas. É fato que a escola é fruto de seu tempo, mas não pode perder seu papel na formação geral do indivíduo.

Entretanto, esse não era o papel dominante no período a que Mennucci se refere; nele, a escola era vista como a ponte entre a educação oferecida pelas famílias e o trabalho nas oficinas. A sociedade era patriarcal, fechada em pequenos círculos, devido às dificuldades de locomoção e comunicação. Na contracorrente, as descobertas científicas destruíram essa organização social; com o fim da Primeira Guerra Mundial (1918), percebeu-se que a escola não mais respondia aos anseios humanos, pois ela não acompanhara a velocidade das transformações sociais. (MENNUCCI, 1930a, p. 19-23)

O trabalho perdeu seu valor educativo intrínseco (os indivíduos eram preparados para ofícios que lhes permitiam conhecer todo o processo produtivo de uma mercadoria) e a indústria, com a produção cada vez mais parcelada, solicitava trabalhadores pouco preparados, para funções que exigiam o mínimo de raciocínio. Junto a essa dinâmica, o processo de degradação da família, devido ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, dada a necessidade de complementar a renda familiar. A mulher se afastou sistematicamente do lar, os centros urbanos se desenvolveram, expulsando os trabalhadores para as periferias, e essa conjuntura cooperou para que os filhos dos trabalhadores ficassem cada vez mais abandonados. (MENNUCCI, 1930a, p. 23-25)

Embora não tenhamos aqui a intenção de nos aprofundarmos no modo como a educação se transformou ao longo do processo de consolidação dos meios de produção industrial, é fundamental compreendermos que, na década de 1890, enquanto o Brasil começava a fortalecer as discussões acerca da importância da educação primária e contava com raras escolas normais, os países onde a industrialização já se consolidara enfrentavam uma crise diante da inadequação da escola às necessidades laborais.

Idêntica discussão ganharia vulto também em nosso país no início da década de 1930, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já debatido neste estudo.

A crise universal na educação levou à percepção de uma crise na educação nacional. O processo de analogia induziu ao pensamento de que a crise aqui vivida tinha as mesmas causas da crise mundial, porém, fomos vitimados por um erro de generalização apressada. A crise brasileira era mais antiga e profunda do que a vivenciada nos países nos quais os pensadores procuravam solução. (MENNUECCI, 1930a, p. 39-41)

Por tudo isso, acreditamos que para efetivar a educação pública brasileira era (e ainda é) necessário olhar para a demanda e a situação socioeconômica do país. É fundamental compreendermos como a industrialização se desenvolveu no Brasil e como isso refletiu na educação, sobretudo no debate entre ruralistas e aqueles que defendiam a urbanização e a indústria.

Conforme já afirmamos, o desenvolvimento industrial vivenciado em nosso país foi distinto daquele visto nos pioneiros da Revolução Industrial (Inglaterra, Alemanha, França, entre outros): ele foi impulsionado, principalmente, pela desaceleração do comércio de produtos primários (matérias-primas) e crescimento dos mercados internos, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. (FURTADO, 1986, p. 10-11)

A fragilidade da economia brasileira, dada a sua dependência das exportações, já era conhecida (a despeito da crise do café em 1929). Poderíamos apressadamente acreditar que o processo de industrialização, fortalecido a partir do final da Primeira República, geraria certa independência econômica, pois o primeiro objetivo era o atendimento da demanda interna. Porém, essa não foi a realidade vivenciada.

Como os sistemas industriais dos países subdesenvolvidos nasceram para *substituir importações* e passaram, em seguida, a reproduzir, ainda que em miniatura, o fluxo de novos produtos das economias desenvolvidas, as novas formas de dependência surgiram e se consolidaram sem encontrar maiores resistências. As filiais das grandes empresas internacionais já dispunham ao nascer, de um código genético que as capacitava a realizar com eficiência a substituição de importações, e se beneficiavam diretamente na casa matriz. Na medida em que se pretendeu reproduzir; com um intervalo de tempo decrescente, o fluxo de produtos em permanente diversificação que jorra nas economias desenvolvidas, a dependência tornou-se quase condição necessária da eficiência (FURTADO, 1986, p. 14).

Temos aqui duas questões cruciais para o entendimento do processo de industrialização brasileiro. A primeira delas é que tal processo surgiu com o intuito de substituir as importações; a segunda questão, refere-se à abertura às empresas estrangeiras, movimento típico do liberalismo que, rapidamente, gerou uma nova forma de subordinação ao capital externo, a necessidade de importação da tecnologia.

Assim, não tivemos um desenvolvimento da indústria local por meio de grande investimento nos meios de produção, mas a implantação de indústrias internacionais que trouxeram (e continuam trazendo) para cá o aparato tecnológico, a mão de obra especializada, oferecendo, como contrapartida, postos de emprego mal remunerados e que exigem baixa qualificação do trabalhador.

É preciso destacar que a industrialização não fez diminuir a relevância da produção agrícola e da exportação, “trata-se aqui de uma industrialização complementar das atividades de exportação, que se expande ou contrai em função destas e que, dificilmente, chega a desempenhar um papel autônomo” (FURTADO, 1986, p.16). Essa complementariedade pode ser exemplificada pelo beneficiamento de café, algodão, açúcar. Portanto, a produção agrícola e a industrial continuaram a ser (e ainda são) fontes de riqueza no Brasil.

As riquezas vindas da produção agrícola subsidiaram o desenvolvimento industrial brasileiro. Furtado (1986, p. 19) complementa que a classe industrial brasileira se forma a partir de uma base estrutural própria, que estava diretamente relacionada ao comércio exterior.

São as exportações que criam o mercado interno e permitem a aquisição de equipamentos no exterior a bom preço; por outro lado, só excepcionalmente as indústrias locais concorreram com as importações, das quais são em muitos casos complementares. Isso não significa que inexistissem conflitos no plano subjetivo (FURTADO, 1986, p. 19).

Essa complementariedade da produção agrícola e industrial não foi suficiente para conter as disputas subjetivas entre aqueles que defendiam a manutenção da ordem agrária (e do poder oligárquico) e os que almejavam uma nação industrializada e urbana, portanto, esta disputa subjetiva nada mais era do que uma disputa pelo poder político e econômico, a indústria (mesmo adjacente às culturas agrícolas) abalaria a estrutura econômica nacional, alicerçada no latifúndio.

A agricultura brasileira é caracterizada pela concentração de terras e renda nas mãos de uma minoria, a grande massa de trabalhadores agrícolas é dependente dos empregos nas

empresas rurais, ao trabalhador livre resta a opção de agregar-se a estas empresas, seja como vendedor de sua força de trabalho, meeiro, arrendatário de terras, ou então, manter uma roça em terras de pouco valor comercial, este sistema colabora para a manutenção do monopólio da propriedade fundiária e da reserva de mão de obra rural (FURTADO, 1986, p. 106- 107) .

Nas décadas de 1930 e 1940, a cidade e a indústria se fortaleceram e se tornaram atrativas à população devido à oferta de empregos, o que fez com que muitos se deslocassem do meio rural para o urbano. É contra este movimento migratório que os ruralistas lutavam, embasados no discurso da vocação rural do país e das benesses daquele ambiente. Sud Mennucci, em conferência proferida em 1935, na sede da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, para o curso da Universidade Rural, traz que:

O Brasil compreendeu, depois da intensa pregação que se desenvolveu de 1930 para cá, que há, nas condições atuais do mundo um postulado fundamental para sua própria vida e mesmo para a persistência de sua autonomia e de sua integridade territorial: é a sustentação de sua zona rural (MENNUCCI, 1946, p. 108).

A pregação mencionada são os debates ruralistas, que buscavam reafirmar a zona rural enquanto base econômica do país. Sud Mennucci continua, criticando que a frase “O Brasil é um país essencialmente agrícola” (MENNUCCI, 1946, p.108) se tornou um jargão vazio em significado, “preciso era revitalizá-la, fazer-lhe readquirir o seu valor de persuasão, repô-la no seu papel de guiadora dos nossos atos, como luz postada no alto da consciência nacional, a iluminar nossa trajetória histórica e a ditar as normas de agir da coletividade”. (MENNUCCI, 1946, p. 109)

Embora houvesse um expressivo movimento migratório do campo para as cidades, cujos motivos já foram discutimos, os dados do Recenseamento Geral do Brasil de 1940, trazido por Monarcha (2010, p.136) indicam-nos que dos cerca de 41 milhões de habitantes brasileiros, aproximadamente 28 milhões estavam em áreas rurais. No estado de São Paulo, a situação se repetia: dos pouco mais de 7 milhões de habitantes, quase quatro milhões estavam fora das cidades. Esses dois dados, migração e número de habitantes, comprovam que mesmo com a maioria da população vivendo e trabalhando no meio rural, a industrialização ganhou força ideológica.

Assim, tornou-se imperativo ao ruralistas combater a ideologia urbana e industrialista (que ganhava força com maior rapidez do que as cidades e indústrias se expandiam), daí a busca

por uma educação própria para o campo, que se materializava na figura do professor preparado para o trabalho nas escolas rurais, cuja formação seria viabilizada nas escolas normais rurais e nos cursos de especialização agrícola, temática do trecho a seguir e do terceiro capítulo.

2.3 Ruralismo Pedagógico: a “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, as Escolas Normais Rurais do Rio Grande do Sul e o “Curso Normal Rural de Cantagalo”, no Rio de Janeiro

A seção anterior ajudou-nos compreender que o Ruralismo Pedagógico foi resultante de um movimento político-econômico mais amplo, em que estava em questão a disputa pelo poder político. Os coronéis buscavam a manutenção da antiga ordem oligárquica por meio da valorização do meio rural e da agricultura, enquanto o modelo industrial ganhava força, mais no campo das ideias do que na prática, pois o avanço da industrialização brasileira foi lento e atrelado às atividades agrícolas.

Em decorrência disto um grupo de educadores e pensadores passou a defender uma educação própria para o meio rural, que fosse capaz de colaborar com a fixação do homem naquele ambiente. Dentre eles está Sud Mennucci que, na década de 1930, segundo Monarcha (2007, p.32) tornou-se o “pai do ruralismo brasileiro”.

Sud Mennucci nasceu em 15 de março 1892 na cidade do interior paulista de Piracicaba, descendente de família pobre de imigrantes italianos, realizou seus estudos naquela localidade, aluno talentoso encerrou a habilitação para o Magistério no Ensino Primário, aos dezessete anos, o que o fez ter que aguardar completar a maioridade para lecionar. De 1908 e 1910 teve aulas avulsas de francês, inglês e escrituração mercantil, impossibilitado de dar continuidade a seus estudos, Mennucci ingressa no magistério público, no município de Cravinhos, nomeado para uma escola rural, permaneceu na fazenda mais de um ano, período que lhe permitiu perceber as dificuldades da organização do ensino rural e serviu de ponto de partida para seu plano de ruralização do ensino (COSTA et. al, 1931, p.8).

Após esta experiência inicial, Sud Mennucci foi promovido para a escola urbana de Piracicaba e para o Grupo escolar de Dourado; convidado a tomar parte da missão de professores paulistas na Reforma das Escolas de Aprendizes Marinheiros da Armada Nacional,

foi a Belém do Pará lecionar, onde ficou por um ano. Em 1914 regressa a São Paulo, quando foi nomeado adjunto do Grupo Escolar de Porto Ferreira, no qual permaneceu por seis anos, sendo promovido a diretor. Em 1920, foi convidado por Sampaio Dória, diretor geral do Ensino em São Paulo para chefiar o recenseamento Escolar do Estado, naquele mesmo ano foi provido a Delegado Regional de Ensino com sede em Campinas, cargo criado pela Reforma Educacional daquele ano, em 1921 criou inúmeras escolas reunidas na região (COSTA et. al, 1931, p.8-11).

Mesmo com as escolas funcionando de modo eficiente, Sud foi transferido para Piracicaba, região maior, onde reorganizou todo o aparato do ensino rural. Criou cerca de 40 escolas reunidas, obteve apoio de iniciativas particulares para a construção de prédios escolares e colaborou com o “Posto de Higiene e Profilaxia Rural” para o combate de endemias locais, transformando os diretores das escolas em enfermeiros.

Em contrapartida, por desacordos com o técnico que assumira cargo na Diretoria, Sud Mennucci optou por renunciar ao cargo na Delegacia Regional de Ensino. Deixou o magistério público, mas não as causas da educação que debatia quinzenalmente no jornal “O Estado de São Paulo”; daí por diante, lecionou em liceus, foi diretor de ginásios, participou de recenseamentos educacionais e uniu esforços para a fundação do “Centro do Professorado Paulista”, pois sempre alarmara quanto ao descaso frente ao trabalho do professor.

A trajetória de Sud Mennucci, desde sua formação até o final da década de 1920, já deixava clara sua preocupação com o ensino rural, questão que vai ganhar maior força na década seguinte, quando passou a ocupar cargos administrativos (COSTA et. al, 1931, p.11-14).

No governo provisório de Getúlio Vargas, no ano de 1930, Sud Mennucci ocupou duas vezes o cargo de diretor do Ensino da Secretaria de Educação e Saúde sendo sucessor de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo; em novembro do ano seguinte assume a Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo até maio de 1932, período em que anuncia a proposta de reforma do ensino rural por meio do decreto lei (em parte transcrito e discutido no terceiro capítulo). Em 1933, ele retorna ao cargo permanecendo nele apenas alguns dias do mês de agosto.

Foram nestes anos (de 1930) por meio das propostas de reformas ruralistas, das obras publicadas, conferências, participação em Congressos de Educação e colaboração em associações, jornais e revistas que Sud Mennucci arquitetou o projeto ruralista de educação¹².

¹² Realizamos aqui apenas uma breve retomada da trajetória da vida pública de Sud Mennucci, visto que, temos trabalhos como o “Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci” de Carlos Monarcha e “A concepção de

Neste projeto, a peça mais importante era o professor, que estranho ao meio rural colaboraria para o processo de migração de mão de obra para as cidades. Ainda no primeiro capítulo tratamos da importância histórica do professor na formação moral da população, ela tinha maior relevância do que a elevação do nível intelectual dos alunos, daí a necessidade de forma-lo nos moldes ruralistas.

Prova disto são as palavras de Sud Mennucci (1946, p. 16):

[...] outra altíssima função cabe ao mestre do campo e em geral a todos os educadores perfeitamente informados, e que é, talvez, neste momento, muito mais importante que o detalhe técnico: é a reabilitação da zona rural na alma popular, reabilitação que inclui entre os seus grandes tentamens, como a maior das conquistas, o fazer cessar, quanto antes a guerra implacável que se move ao campo e a todas as atividades que ali se exercem.

Nesse sentido, caberia ao professor romper com um movimento social que estava ligado, na verdade, à oferta de emprego e às condições de vida da população. Como atraía os homens para as cidades, era, portanto, uma tarefa quase ou totalmente impossível.

Além da questão da oferta de emprego, a pouca disponibilidade de serviços públicos como energia elétrica, telefone, serviço de saúde e educação, no meio rural colaboravam com o processo migratório; os baixos investimentos públicos fizeram com que se disseminasse a ideia de que o campo não era bom, nem confortável. Os grupos escolares foram criados, inicialmente, nas cidades mais importantes e depois passaram a ser construídos nas sedes de municípios, ao meio rural restavam as escolas isoladas e as escolas reunidas (espécies de grupos escolares em menor escala) (MENNUCCI, 1930a, p. 57-61).

Não há como negar que houve expansão do ensino público no estado de São Paulo no início do século XX, a Reforma Educacional empreendida no ano de 1920 criou cerca de 2.000 escolas no meio rural, o que não foi suficiente para diminuir a carência material das escolas rurais, tampouco colaborar para a manutenção do homem no campo. Para Sud Mennucci, ser educado nessas escolas (com princípios urbanos) seria mais prejudicial ao homem do campo do que o próprio analfabetismo, pois as escolas urbanas inculcavam nos jovens o conhecimento necessário para a libertação do trabalho no campo (MENNUCCI, 1930a, p.71-73).

As escolas estavam no campo, porém, eram mera reprodução das escolas urbanas, não consideravam o trabalho rural e vendiam a imagem de que tudo que era bom estava na cidade. Seus alunos não conseguiam perceber sua utilidade e criavam resistência diante do professor, formado nos moldes urbanos, diante disto, criou-se a ideia de que os homens do campo não tinham interesse pela educação (MENNUCCI, 1930a, p. 73- 75), argumento muito utilizado pelo Estado para justificar os baixos investimentos em educação no meio rural.

Em 1936, a Revista de Educação, editada pela Diretoria Geral do Ensino do estado de São Paulo publicou a recomendação número oito, relativa ao ensino rural, elaborada na Quinta Conferência Internacional da Instrução Pública, realizada em Genebra na Suíça, observemos o que dizia a introdução da referida recomendação:

Considerando que a classe camponesa consitue, nos diversos paizes, um reservatório de saúde physica e um elemento de força moral cuja integridade é necessário salvaguardar por toda parte, lutando-se contra o êxodo rural e o despovoamento dos campos, onde se façam açcentuadamente sentir [...] que se o desenvolvimento da instrução certamente não contribue tanto quanto alguns têm pretendido, para afastar a terra dos jovens dos campos, esse mal pode algumas vezes ser imputado, com justiça á escola. Que a escola rural, ao contrário, sem pretender dar ensino propriamente agrícola, póde e deve pôr as crianças dos campos em condições de comprehender a importancia e a dignidade social e intellectual da vida rural, e dar-lhes os conhecimentos scientificos basicos a que o exercicio inteligente das profissões rurais hoje supõe (SÃO PAULO, 1936, p.103).

Percebemos aqui certo romantismo quanto ao meio rural e sua população, que serviria de modelo de moral, integridade e luta para conter o êxodo rural, é importante destacar que estas recomendações não se destinavam somente ao Brasil, portanto, o ruralismo foi um movimento percebido no mundo, com quase noventa nações participantes das conferências.

Sud Menucci (1930a, p. 106-108) nos lembra que, no Brasil, mesmo sem um aparato industrial bem desenvolvido, o homem começou a fugir do campo devido à dificuldade de obtenção de terras, uma vez que, a agricultura do país era e continua sendo caracterizada pelo latifúndio, ou seja, a concentração de grandes extensões de terras nas mãos de poucos proprietários, portanto, fica evidente que a educação não adequada ao meio rural não era o que gerava o êxodo rural.

Embora a recomendação destaque que a escola rural não devesse se dedicar apenas ao ensino agrícola, caberia a esta instituição desenvolver em seus alunos a afeição pelo meio rural e suas vantagens, outro ponto importante destacado é que, assim como nas cidades os avanços

tecnológicos também geraram mudanças no trabalho rural, passando a exigir dos trabalhadores certo nível de escolaridade.

É importante compreendermos que o avanço da instrução pública está diretamente ligado às necessidades produtivas, ou seja, a escolarização passa a ser mais exigida à medida que os meios de produção avançam e exigem maior preparo para realização das tarefas laborais, as atividades rurais não escaparam a esta lógica, portanto, a educação ganhou maior relevância não só por ser considerada ferramenta para a manutenção do homem no campo mas, principalmente, por ser necessária no preparo da mão de obra.

Voltando à recomendação da Conferência Internacional, ela trazia quinze pontos que deveriam ser considerados pelas Diretorias e Ministérios de Educação no desenvolvimento da educação rural, dentre eles a igualdade entre escolas rurais e urbanas, a garantia de condições materiais, de adequação curricular e de tempo (observando as especificidades produtivas), a diminuição do número de classes únicas (multisséries) e o cuidado com o professor, que deveria ser capaz de realizar as adequações necessárias no ensino e que careceria valorizado por meio da remuneração e compensado pela desvantagem de estar fora das cidades (SÃO PAULO, 1936, p. 103-104).

Havia uma resistência dos professores em lecionar nas escolas rurais, daí a recomendação falar da necessidade de “recompensar a desvantagem”, tudo isso gerava um impasse, elucidado por Mennucci (1930a, p. 130):

O impasse está preso nas malhas de um círculo vicioso: o professor não gosta do campo porque o campo é atrasado. E o campo não progride e não melhora porque não há quem o impulse, quem lhe dê anseios de perfeição, enfim, porque o professor não lhe dá o seu entusiasmo. Quando se indaga de um mestre- escola porque a vida rural não o atrai, a resposta é sensivelmente a mesma: “O ambiente o abafa. Falta o conforto, o meio é inculto, o homem é hostil. Aquilo não foi feito para ele”.

Na concepção de Mennucci, caberia ao professor levar aos alunos o entusiasmo pelo campo e a vida rural, entretanto, como o faria se o considerava atrasado e percebia em seus alunos hostilidade e falta de cultura? Esta percepção era reflexo da distância entre a formação teórica e técnica dos professores que não se adequava à realidade brasileira; além de outros fatores como o desconhecimento dos professores em relação à vida e fontes culturais de seus alunos (MENNУCCI, 1930a, p. 132- 133).

Portanto, a culpa pelos conflitos não era do professor, mas da orientação que recebia na época, as Escolas Normais estavam aptas a formar os professores urbanos, não formavam o professor rural, se esqueciam das especificidades da produção agrícola, necessidades de higiene, saúde e formação espiritual (moral) da população do campo, era preciso, desta forma, uma escola normal rural, que estivesse de acordo com as seguintes diretrizes:

Uma escola normal, portanto, para a formação de professores rurais, deve ter estas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. Sem o conhecimento razoável das tarefas agrícolas mais comuns, sem os cursos de higiene rigorosamente feitos, sem o pensamento central e definitivo de que o campo é o “habitat” de esmagadora maioria da população brasileira e que ali precisa permanecer, um mestre rural falhou antecipadamente à sua missão (MENNUGGI, 1930a, p. 138- 139).

Caberia à escola normal rural formar não somente profissional que dominasse a didática e os conhecimentos científicos, mas que, também, entendesse das técnicas agrícolas, de atendimentos básicos à saúde e, acima de tudo, com “espírito rural” com afeição pelo campo e que fosse capaz de convencer seus alunos de que o meio rural era onde deveriam permanecer. Consideramos esse último fator uma tarefa impossível, pois o que mantém as pessoas no ambiente são as condições de vida e trabalho.

As escolas normais rurais se tornaram realidade em dois estados brasileiros. A primeira delas foi criada em Juazeiro do Norte, Ceará, e sua primeira turma de professoras ruralistas se formou em 1937. Naquela ocasião, Sud Menucci proferiu discurso, acreditando que aquele era um marco que dividiria a educação brasileira, e inauguraria uma nova época no preparo e formação dos homens brasileiros (MENNUGGI, 1946, p. 206- 209).

Na década seguinte, no Rio Grande do Sul, mais precisamente, no ano de 1943, existiam três Escolas Normais Rurais, a da Arquidiocese em Porto Alegre, a La Salle em Serro Azul, e a Escola São José do Murialdo em Caxias, todas elas mantidas e dirigidas por irmandades cristãs, ou seja, escolas normais livres (não mantidas pelo poder público) (WERLE, 2006, p.117).

A primeira escola normal rural brasileira foi fundada em 1934 no município de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, em 1946 a instituição passou por alterações devido à mudanças na lei orgânica do Ensino Normal. Era uma “escola destinada a contribuir com o

desenvolvimento do meio rural através da ação educativa do ‘homem do campo’, este era o entendimento predominante na época sobre o ruralismo pedagógico” (MAGALHÃES JÚNIOR E FARIAS, 2006, p. 2).

Para compreendermos a importância da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, é fundamental destacarmos que o fluxo migratório no estado do Ceará está diretamente ligado às secas.

Durante os períodos de seca, a região do Cariri tornou-se um refúgio por se tratar de um espaço que sofria, com menos intensidade, os efeitos das estiagens, mas passava a ser palco de conflitos sociais, devido ao acúmulo de flagelados que procuravam refúgio e condições mínimas de sobrevivência. As práticas ruralistas no Ceará estavam associadas ao trato com a seca, fome, doenças, crimes, morte e estratégias de sobrevivência (MAGALHÃES JÚNIOR E FARIAS, 2006, p. 3).

Deste modo, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte - ENRJN tinha a missão de formar professores capazes de lidar com a complexidade daquele cenário social, que impunha ao homem do campo desafios ainda maiores do que aqueles enfrentados em locais com disponibilidade hídrica adequada. Adicionado a isto, estavam as relações de apadrinhamento, típicas do coronelismo e as influências religiosas vistas na região do Cariri na década de 1930 (MAGALHÃES JÚNIOR E FARIAS, 2006, p. 4).

Os discursos dos fundadores da instituição exaltavam seu cunho redentor, heroico e missionário (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2006, p. 5). Nesse ponto, havia a credulidade no poder da escola normal enquanto transformadora social; as normais, sejam urbanas ou rurais, se assemelhavam, e este discurso também foi percebido quando do lançamento da pedra fundamental do novo prédio da “Escola Normal de São Paulo”, em fins dos anos 1890.

A percepção do misticismo diante das escolas normais leva-nos a compreender a relevância destas instituições, pois tinham a intenção de disseminar, não somente os conhecimentos historicamente construídos, mas, concepções que colaboravam com o projeto político e econômico de cada período histórico. A exemplo disto temos o disciplinamento das almas por meio da moral no Império e a afeição pelo meio rural no caso das normais rurais nas décadas de 1930 e 1940.

Varela (2012, p. 82) entende que o Ruralismo Pedagógico figurou como espécie de mito na “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, capaz de auxiliar na formação de professores que colaborariam para a melhoria não somente da região, mas do Brasil. A instituição seria um

“ambiente para difundir a instrução, com estreito vínculo com ideais da ciência e da disciplina, e lugar peculiar pela formação de professores segundo um ideal permeado de características míticas”. (VARELA, 2012, p. 83

Concordamos com a autora, pois a educação por si só não tem a capacidade de fixar os homens em determinado ambiente (conforme previa o Ruralismo Pedagógico), tampouco melhorar as condições de vida das pessoas, caso não haja oferta de postos de trabalho e condições básicas de moradia, saúde e outros serviços sociais.

O Ruralismo Pedagógico atribuiu novo significado ao meio rural e ao lavrador. Se antes a concepção que se tinha deles era de pobreza, atraso, vida desgastante, por meio da apropriação desse discurso, atribuiu-se a eles um novo significado. Nisto consiste a significação, ou seja, o mito. O signo, lavrador, permeado pela situação histórica, cujo objetivo era enaltecer o retorno às origens rurais do Brasil como meio para crescimento do País, confere ao lavrador o significado de prosperidade e crescimento (VARELA, 2012, p. 83-84).

Portanto, o ruralismo pretendia reverter a imagem de pobreza e atraso que marcava o meio rural, enaltecendo sua capacidade de geração de riquezas e o valor do homem do campo, o lavrador. Parte desta pretensão vem da presença religiosa na “Escola Normal Rural de Juazeiro”. Varela (2012, p. 86) diz: “A formação obtida na referida instituição estava imersa num contexto religioso e salvacionista que imprimia na prática de seus estudantes o ideal de estar realizando uma tarefa sagrada”; a instituição era vista como o “templo do saber”.

Aquele “templo” visava formar professores identificados com o ruralismo, que entendessem das técnicas agrícolas e que estivessem alinhados com quatro grandes princípios: humildade, abnegação, esforço e patriotismo (VARELA, 2012, p. 90). Os dois primeiros princípios deixam clara a influência religiosa cristã, que é caracterizada pela humildade e a abnegação (a capacidade de se doar ao próximo); o esforço se referia ao trabalho no meio rural, que conforme já afirmamos, não atraia os professores da época e, por fim, o patriotismo que caracterizava aquele momento histórico.

Sobre este último, Fátima Maria Leitão Araújo (2011, p. 237) nos explica que:

O apelo nacionalista e os ideais modernistas faziam emergir novas demandas e necessidades para acelerar os passos na busca do desenvolvimento e progresso do Brasil desde os primórdios republicanos. Neste momento, a proposição de novos projetos sociais e culturais se apresentava como opção

para solucionar problemas cruciais à inserção do Estado brasileiro no cenário das nações mais desenvolvidas econômica e culturalmente do mundo.

Dentre as ferramentas para esta aceleração estava a instrução pública, conforme já afirmamos anteriormente, mas que, a partir de 1930 começa a tomar novos rumos “Assim, nacionalismo e ruralismo se mesclarão na premência de justificarem o fortalecimento de um Estado-Nação que acabara de se inaugurar” (ARAÚJO, 2011, p.239-240).

Esta afirmação se justifica pelo fato dos intelectuais e políticos daquele período estarem comprometidos com um projeto de organização social que era identificado com o Brasil rural (o que se explica devido à elite advir das oligarquias). Naquele contexto, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte,

parte na dianteira no esforço de levar a “luz” do conhecimento para as terras secas dos campos cearenses, sequiosas não só da água necessária ao alimento do solo, mas também de opções viáveis para o seu desenvolvimento econômico e cultural, tirando do atraso e da ignorância as populações rurais. A fundação de uma escola de formação docente para o meio rural era a resposta que se dava aos discursos em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões brasileiros. Para o Nordeste, região onde se reconheciam as possibilidades de desenvolvimento por meio das atividades agrárias, haveria de se reclamar um tipo especial de escola, que produzisse no indivíduo, desde a infância, a sua consciência agrícola. (ARAÚJO, 2011, p.241).

A instituição era, portanto, a materialização das reivindicações dos ruralistas pedagógicos e do processo de modernização da educação brasileira. Araújo (2011, p. 243) nos esclarece que as práticas educativas da ENRJN eram “pautadas em um ensino rigoroso, voltado para o conhecimento enciclopédico e acrescido de saberes instrumentais concernentes às atividades da terra”.

Varela (2012, p.100-101) complementa que os “ritos” presentes na ENRJN (que materializavam o mito do Ruralismo Pedagógico) eram representados pelo Jornal Escolar “O lavrador”, cujo primeiro número foi publicado já em 1934, a publicação registrava o cotidiano escolar, prática e vivências, materiais e fotos da escola e de pessoas que dela faziam parte, além de deixar clara sua orientação ruralista, ao afirmar, já no primeiro número, que era preciso fixar o homem no campo.

A fundação de clubes agrícolas também era parte das atividades da escola, eles tinham como objetivo valorizar o trabalho agrícola, a vocação do lavrador, disseminando a consciência de amor à terra e o valor econômico e patriótico da agricultura (VARELA, 2012, p. 104-105).

O clube agrícola pertencente à Escola deveria ser o elemento articulador entre a Escola, a família e a sociedade, de acordo com o objetivo de formar uma consciência agrícola no Brasil. Seus trabalhos visavam à efetivação de todos os pontos do programa de uma escola específica para o meio rural. Os alunos da ENRJN enfatizavam a importância da fundação de clubes agrícolas e acreditavam ser um trabalho missionário a realização desse empreendimento, pois visava ao crescimento do Brasil (VARELA, 2012, p. 105).

Os clubes possuíam organização administrativa e realizavam atividades de plantio e panfletagem que colaborariam com seus objetivos¹³. Além do jornal e dos clubes agrícolas, os dias comemorativos também tinham função pedagógica na ENRJN, comemorava-se dias como o da amoreira, do milho, do algodão, realizava-se concursos referentes ao cultivo agrícola e semanas ruralistas.

O Ruralismo Pedagógico se traduzia em atividades que estavam diretamente ligadas à agricultura, à valorização do lavrador, sua cultura e a vida no meio rural. Embora sejam coerentes com os propósitos ruralistas, não conseguimos perceber criticidade neste modelo educacional, pelo contrário, o que vemos é busca pela aceitação, acomodação do homem no meio rural e exaltação do trabalho agrícola. Deste modo, uma educação distante daquela que consideramos adequada, que capacita o homem para funções tanto braçais quanto intelectuais, uma formação geral e desinteressada.

Outro momento importante para os trabalhos na ENRJN eram as formaturas, Sud Mennucci estava presente na colação de grau da primeira turma de normalistas ruralistas, oportunidade em que proferiu discurso em que destaca a relevância da instituição:

Vós não podeis calcular exatamente o que significa, no conceito de todo o Brasil pensante, a festa de Joazeiro. É um marco nacional, uma pedra de recordação aos pôsteres, que separa e divide definitivamente duas épocas no sistema educativo da Nação, a linde admirável que fixa, no tempo e no espaço,

¹³ A dissertação de Varela (2012) dedica-se exclusivamente ao histórico da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, detalhando o funcionamento de suas atividades como o jornal escolar e os clubes agrícolas, daí não nos determos muito nestas questões.

o quadro, que hoje justamente se inaugura, da nova orientação brasileira para o preparo e formação de seus homens (MENNUCCI, 1946, p.208-209).

Sud Mennucci acreditava que a conclusão daquela primeira turma de normalistas seria um divisor de águas para educação nacional, marco inicial do processo de formação de educadores com mentalidade ruralista. Mennucci prossegue o discurso, afirmando a necessidade de especificidade do professor para cada ambiente.

[...] Joazeiro dá-nos a maior inovação de educacionismo indígena, lançando as primeiras mestras preparadas para a educação na zona rural. Estabelece assim, de fato e de direito, e não já como tese ou doutrina, o conceito moderno de que cada tipo particular de homem, condicionado aos vários fatores geográficos, o homem do campo, o homem do mar, o homem da cidade, corresponde taxativamente um tipo especial de educador, com o perfeito conhecimento do ambiente, como das atividades e da psicologia dos agentes entre os quais vai operar (MENNUCCI, 1946, p. 211).

A diferenciação ia além daquela entre o professor do campo e o da cidade. Em nossa análise, este discurso evidenciava o liberalismo presente em Sud Mennucci e colaborava para o “parcelamento” população que ficaria restrita ao seu ambiente e aos conhecimentos necessários para com ele lidar, ao invés de colaborar com o fortalecimento da classe trabalhadora, possível a partir da união entre os trabalhadores e o acesso irrestrito aos conhecimentos científicos.

Além do liberalismo, o nacionalismo também se aclara no discurso de Mennucci (1946, p. 212):

Deixa que os “técnicos” com aspas, os pedagogistas de encomenda, fabricados com pura pasta estrangeira, sorriam desdenhosos, na sua ridícula superioridade de quem não entendeu a terra onde viu a luz, deixai que esses copistas costumazes de receitas e fórmulas alheias, que não sabem compreender a vida nacional a não ser macaqueando as figuras que lhes chegam *made expressely* de Londres, Nova York ou de Paris, tentem zombar das conquistas reais que vamos fazendo, apesar de tudo, no sentido de nos libertármos da tutela alienígena (grifos do autor).

É fundamental lembrarmos que este discurso foi proferido em 1937, portanto, a crítica se volta, sobretudo, ao escolanovismo e ao processo, aqui já denunciado, de transplante das ideias estrangeiras à realidade educacional brasileira. Fato é que, o Brasil ainda precisava vencer o analfabetismo e concentrava suas energias em discussões secundárias a esta questão (como a orientação ideológica da educação ou sua manutenção pela iniciativa privada), estes

debates, que resultavam em reformas, atenuavam a pouca atenção dada pelo governo burguês à instrução da grande massa populacional, a classe trabalhadora.

Percebemos que a crítica vinha de todos os lados, dos ruralistas que defendiam uma educação específica para o meio rural, dos escolanovistas que combatiam a educação tradicional, dos religiosos que tinham seus interesses ideológicos na educação pública e financeiros na educação privada, muito se debatia, porém, pouco era feito em favor da instrução pública.

Exemplo disto é que no estado do Rio Grande do Sul as Escolas Normais Rurais eram mantidas por ordens religiosas (Escolas Normais Livres). Em 1943, o estado do Rio Grande do Sul contava com três Escolas Normais Rurais: a da Arquidiocese, em Porto Alegre, a La Salle, em Serro Azul (atual Cerro Largo) e a Escola José de Murialdo em Caxias. A Escola Normal Rural La Salle, era masculina, funcionou de 1942 a 1972, formou 493 professores rurais, priorizava as práticas relacionadas ao trabalho agrícola. As aulas práticas agrícolas e de Zootecnia aconteciam em uma granja de cinquenta hectares; os alunos vinham de municípios vizinhos, em geral eram filhos de pequenos agricultores e proprietários rurais (WERLE, 2006, p.123).

A Escola Normal Rural de Murialdo foi a segunda destas instituições reconhecida pelo estado do Rio Grande do Sul, situada no Município de Caxias do Sul fundada em 1942, voltada para a formação de professores primários para as áreas rurais, era mantida pelos Padres Josefinos, funcionou até 1972 (quando foi extinto o curso normal rural), formando 798 professores rurais (WERLE, 2006, p. 124).

Como atividade educativa da Escola Normal Rural e depois, do Curso Técnico Agrícola, havia um espaço de campo para a prática da agricultura com técnicas modernas. O plantel de suínos era de raças escolhidas, assim como o de gado leiteiro. Verduras, frutas, ovos, mel, leite, vinho, queijo e salames eram produtos advindos do trabalho agrícola desenvolvido pelos alunos em suas práticas. Este trabalho prestou grande auxílio ao Internato e à comunidade dos Josefinos, sendo um exemplo para a horticultura, fruticultura e criação da região (WERLE, 2006, p.124).

Fica evidente que, assim como na Escola Normal Rural La Salle, a agricultura era a grande preocupação da instituição, no caso da ENR de Murialdo, as aulas práticas rendiam produtos que auxiliavam na manutenção da ordem religiosa e seu internato. Quanto ao currículo, compreendia as seguintes disciplinas: “Matemática, Redação, Agricultura, Zootecnia, Gramática e Ditado, Religião, Geografia, Ciências, e Português” (WERLE, 2006, p.

124), portanto, um currículo bem mais enxuto do que o visto na Escola Normal Rural La Salista e, que tinha apenas como diferenciais ao currículo das Escolas Normais urbanas o ensino de Agricultura e Zootecnia.

A terceira destas instituições, Escola Normal Rural da Arquidiocese, em Porto Alegre, foi criada em 1941, no prédio onde hoje funciona o Colégio Champagnat, no campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Percebemos através da análise de circulares da comunidade religiosa, que se acreditava que a criação desta Escola Normal Rural teria grande alcance, e que através dela ficaria definitivamente resolvido o problema de falta de professores idôneos para as escolas católicas da época e região. A escola seria organizada de acordo com estatuto, e obedeceria à legislação federal e estadual. O curso Normal Rural teria a duração de quatro anos, sendo três de caráter propedêutico, e um de formação pedagógica, e funcionando em regime de internato (WERLE, 2006, p. 125).

A partir destes relatos podemos realizar uma comparação entre os currículos das três Escolas Normais Rurais do Rio Grande do Sul, temos de um lado as escolas La Salle e da Arquidiocese com um currículo mais rico (voltado aos conhecimentos científicos e também às práticas agrícolas) e a ENR do Murialdo, com um currículo bem mais simplificado, mais próximo, até mesmo, do que se via nas escolas primárias.

Quanto às atividades práticas na ENR do Murialdo, Werle (2006, p.125) destaca que:

Durante todos os quatro anos do curso, destacava-se o ensino Agrícola Prático e Teórico, que englobava assuntos como: o preparo do solo para horta, pomar e jardim; lições de introdução ao estudo do solo, propriedades agrícolas, classificação das terras do Estado do Rio Grande do Sul, conservação da fertilidade, combate à erosão do solo, açudagem, economia e tecnologia rural; contabilidade, etc.

Desta forma, após estes breves apontamentos, podemos afirmar que, na prática o Ruralismo Pedagógico se traduzia em um ensino e práticas voltadas para as atividades rurais, com ênfase para o trato com a terra e o plantio, além da pecuária e as tecnologias voltadas para as atividades agrícolas.

Ao olharmos, mesmo que de modo superficial, para os currículos, percebemos o que Varela (2012) afirmou, que o Ruralismo Pedagógico aparecia como uma espécie de mito nas Escolas Normais Rurais, uma vez que acreditava-se que ele seria capaz de mudar as condições de vida no meio rural e fixar o homem neste ambiente. Entretanto, será que somente aulas de

agricultura, trato com a terra e a pecuária seriam capazes disso? Parece-nos que a prática nas escolas estava voltada para o preparo técnico, não para capacitar os alunos para compreenderem criticamente a importância do meio rural e sua contribuição para a sociedade brasileira.

A credulidade no Ruralismo Pedagógico também foi percebida no Curso Normal Rural de Cantagalo no estado do Rio de Janeiro, embora tenha sido criado no início da década de 1950 (período que está fora do recorte histórico proposto neste estudo e que, por este motivo, não foi contextualizado), consideramos relevante mencioná-lo.

O Curso Normal do Cantagalo funcionou entre os anos de 1952 e 1962, com um projeto político voltado para o homem do campo, merecendo destaque pelo grande investimento estatal que recebeu e também pelo empenho de professores e diretores em colocar em prática um projeto do estado do Rio de Janeiro para a educação rural (SANGENIS E CONSIDERA, 2013, p. 65).

O principal objetivo era criar, no meio rural, escolas de formação de professores primários, evitando o êxodo das populações rurais em busca das escolas normais urbanas, bem como a finalidade de formar cidadãos com técnicas apropriadas para melhor aproveitamento dos recursos naturais de cada região rural (SANGENIS E CONSIDERA, p. 66).

É nítido que os objetivos do Curso Normal Rural de Cantagalo convergiam com os objetivos das Escolas Normais Rurais, a ideia de fixação do homem no meio rural por meio da educação era central em todas as iniciativas ruralistas. O curso, realizado em caráter experimental, acontecia no grupo escolar “Lameira de Andrada” dada a ausência de uma Escola Normal Rural (SANGENIS E CONSIDERA, 2013, p. 65-66).

O fato de ser o único curso em todo Estado explica-se não apenas em virtude das alianças políticas entre os governos do Estado e do Município, como também por ser um projeto muito custoso monetariamente para os cofres públicos. Todo o equipamento escolar, mobiliário, gêneros alimentícios, remédios e uniformes eram comprados com verbas do Estado, e as alunas só precisariam dispor de sapatos, peças íntimas e alguns materiais escolares (SANGENIS E CONSIDERA, 2013, p. 68).

A justificativa orçamentária era recorrente em relatos e documentos históricos, foi o motivo proclamado pelo Estado burguês para justificar a não criação de Escolas Normais Rurais tanto no Rio de Janeiro, quanto no estado de São Paulo, situação que, certamente deve ter se repetido em outros estados brasileiros. O caso do Rio Grande do Sul, há pouco exemplificado,

também evidencia esta situação, uma vez que, as três Escolas Normais Rurais existentes foram criadas e mantidas por ordens religiosas.

Voltando aos objetivos do “Curso Normal Rural de Cantagalo”, ele deveria formar professores que viabilizassem uma educação específica para o meio rural, respeitando suas especificidades e destacando as atividades agrícolas, além de cobrir carências dos quadros docentes no meio rural. Assim como já afirmamos anteriormente, havia dificuldade em encontrar professores dispostos a trabalhar fora das cidades (SANGENIS; CONSIDERA, 2013, p. 68).

O Curso Normal Rural de Cantagalo, no entanto, formava regentes escolares, o que significava, na prática, ter habilitação para dar aula somente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, bastando à professoranda ter o primário completo [...] Era comum a concessão de aumento para os professores e não para as regentes, que ganhavam salários inferiores aos dos professores. Por isso, muitas das ruralistas retornavam às escolas normais para retomar os estudos e obterem o título de professoras primárias (SANGENIS; CONSIDERA, 2013, p. 68- 69).

Mesmo sendo uma experiência inovadora no estado do Rio de Janeiro, existia esta deficiência na formação oferecida (resultantes do requisito mínimo ser o ensino primário), que acabava gerando baixa remuneração às alunas formadas no curso. Um dos objetivos era que as professoras atuassem em suas localidades, conforme explicam Sangenis e Considera (2013, p. 69):

Deveriam associar trabalho e educação e despertar nos seus alunos o interesse em utilizar e preservar os recursos naturais de sua região, da melhor forma possível [...] Tratava-se de implantar nos torrões cantagalenses, nas zonas rurais, um modelo formativo e pedagógico com lastros tanto na tradição local (e em sua vasta memória afetiva) quanto na expectativa de progresso moral e material do meio rural, num processo representativo de legitimação identitária para aquelas populações, ainda que de forma autoritária.

Os objetivos do curso nos mostram que a grande preocupação não era a qualidade da educação que seria oferecida aos alunos do meio rural, dado que as professoras precisavam ser formadas apenas no ensino primário, mas o preparo para o trabalho rural que colaboraria para a afeição do homem do campo com o ambiente. Portanto, tratava-se de uma proposta de educação mais técnica do que capaz de formar criticamente os alunos e capacitá-los para compreender as contradições presentes na sociedade capitalista.

O curso normal rural de Cantagalo tinha seu diploma reconhecido pelo Estado, com duração de dezoito meses, era voltado para mulheres, realizado em regime de internato, com variada e pesada carga de aulas, as alunas eram vigiadas e fiscalizadas, constantemente, visando garantir a qualidade de sua formação. Além da leitura e escrita, era composto por conteúdos que visavam a formação do cidadão rural, do campo e de áreas litorâneas e atividades práticas como: apicultura, agricultura e criação de animais de pequeno porte (SANGENIS; CONSIDERA, 2013, p. 70).

Assim como na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, os momentos da colação de grau e do baile de formatura compunham um ritual, conforme nos narram Sangenis e Considera (2013, p. 71):

O grande baile cumpria uma curiosa função social na construção do imaginário daquela comunidade de ruralistas: era o aspecto mais festivo da ritualística institucional em que as jovens professoras se afirmavam, com incontido orgulho, como uma nova categoria: a de regentes rurais. Era um marco de passagem, rito que confirmava a prontidão daquelas moças aptas a levarem o conhecimento para os mais variados rincões do interior do estado fluminense. As ruralistas eram admiradas, invejadas, vistas pela direção escolar e pelo poder público estadual como os frutos de um projeto audacioso e creditado como o modelo de formação para o magistério a ser implantado na zona rural.

Porém, passada a festividade e o momento de exaltação ruralista, a realidade encontrada pelas professoras nas escolas rurais era bem diferente da vivida no curso normal rural. As alunas se deparavam com a heterogeneidade de alunos, que não respondiam as técnicas aprendidas, adicionado a isto estava a falta de apoio e incentivo por parte dos dirigentes, tudo isto fazia com que as regentes rurais não conseguissem colocar em prática aquilo que tinham aprendido no curso (SANGENIS E CONSIDERA, 2013, p. 73-74).

O conservadorismo de pais e dirigentes acostumados à práticas de ensino tradicionais, alunos devidamente enfileirados e cadernos impecáveis, desencorajava as regentes recém formadas, com dezesseis ou dezessete anos de idade, a aplicar práticas educativas inovadoras, tudo isso desencadeou o fim do curso normal rural (SANGENIS; CONSIDERA, 2013, p. 75).

Pode-se perceber que a derrocada do Curso Normal Rural se deveu ao fato de ele propor uma formação completamente idealizada, desencarnada da realidade para a qual as regentes se dirigiam. Elas recebiam instruções de métodos avançados demais para a época – como a utilização de espaços alternativos à sala de aula; ou o uso da psicologia no trato com os alunos; ou,

ainda, o investimento em aulas práticas de técnicas agrícolas – e não tinham suporte institucional para que esses métodos viessem a se concretizar, de fato. A mentalidade arcaica da maioria dos dirigentes escolares e também de alguns pais de alunos não aceitava novas ideias e novas pedagogias. Era comum, no meio rural, o discurso de que os alunos deveriam aprender a ler, a escrever e a contar, para, mais tarde, dirigirem-se às cidade e crescerem profissionalmente. O pensamento dos responsáveis pelas crianças no meio rural não cogitava a ideia de prepará-los para a lida no campo; pelo contrário, o trabalho era considerado penoso, não rentável e desgastante. A ideia vigente era a de que trabalhar com a terra não dava perspectiva de futuro e de vida digna (SANGENIS; CONSIDERA, 2013, p. 75).

Embora longa, a transcrição acima nos ajuda a caminhar para o fechamento deste capítulo. Na prática, muito fora discutido até aquele momento, sendo o Ruralismo Pedagógico bastante analisado. Entretanto, pouco gerou resultados concretos. Além da oposição do modelo urbano-industrial, encontrou outras barreiras que não permitiam a implementação daquele projeto educacional, seja pela falta de estrutura para as aulas de práticas agrícolas, pela mentalidade conservadora de pais, professores e dirigentes educacionais ou, por aquela que, em nosso entendimento, é a maior delas: a concepção de que a educação serviria para libertar o homem do trabalho rural, que exigia grande esforço físico e gerava baixa remuneração, portanto, contrária à concepção ruralista.

As justificativas governamentais para a não implementação das escolas normais rurais e cursos de especialização agrícola estavam alicerçadas em questões orçamentárias, mais precisamente, na falta de verbas. Porém, os casos tanto da Normal Rural de Juazeiro do Norte quanto do Curso Normal Rural de Cantagalo nos mostraram que o Ruralismo Pedagógico, quando colocado em prática, não gerou os resultados pretendidos por seus idealizadores.

O Curso Normal de Cantagalo nos trouxe a idealização da formação oferecida, que não correspondia com a realidade das escolas rurais. Isso impôs às professoras nele formadas grande dificuldade de aplicação, evidenciando a contradição entre o proclamado e a realidade, agora no ideário ruralista, que ancorava suas esperanças no professor rural, cujos cursos, nos parecem, a partir dos exemplos tomados, não terem sido capazes de formar adequadamente.

Caminhamos para a finalização do presente capítulo, que nos permitiu compreender a complexidade do momento político e social vivenciado no início da década de 1930, quando Getúlio Vargas toma o poder e governa em meio a interesses de diversos grupos sociais. Naquele período as diferentes proposições educacionais diferenciavam a educação oferecida no meio rural, que poderia ocorrer nas escolas isoladas, enquanto nas cidades, imperava o modelo dos Grupos Escolares.

Os ruralistas se opunham ao processo de urbanização e industrialização do país, que embora tenha tido grande alcance ideológico, nas décadas de 1930 e 1940 ainda era muito tímido, embasado na substituição de importações e atrelado à produção das matérias primas agrícolas. Foi naquelas décadas que ganhou vulto o debate acerca do Ruralismo Pedagógico, movimento educacional que pretendia a fixação do homem no meio rural através de uma educação específica para aquele meio, que seria ministrada por professores formados em instituições próprias, as Escolas Normais Rurais.

A primeira destas instituições instaladas no Brasil – e única mantida pelo Poder Público – foi a “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, no Ceará. Vimos que naquela instituição, o Ruralismo Pedagógico era tratado de modo mítico, acreditava-se que ele seria capaz até de conter as mazelas geradas pelas secas no Cariri, porém o que se viu na prática, foi a inclusão de atividades agrícolas e de higiene no currículo, tanto desta, quanto das escolas normais rurais mantidas por ordens religiosas, no Rio Grande do Sul e o Curso Normal de Cantagalo, no Rio de Janeiro.

Esses primeiros exemplos de experiências do Ruralismo Pedagógico nos evidenciaram certa distância entre o discurso ruralista e as práticas pedagógicas, uma vez que as atividades estavam ligadas a uma formação técnica, o que acreditamos ser incapaz de desenvolver nos docentes a identidade pelo campo e o trabalho típico daquele meio, desejada pelos ruralistas pedagógicos.

Deste modo, a partir destas primeiras constatações, no próximo capítulo, nos dedicamos à compreensão de como o Ruralismo Pedagógico se materializou no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo, no que se refere à formação docente, por meio da análise das propostas de criação das Escolas Normais Rurais, bem como das experiências dos Cursos de Especialização Agrícola, das Escolas Agrícolas e das Atividades dos Clubes Agrícolas.

3: O RURALISMO PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENSINO NORMAL, PROFISSIONAL E ESCOLAR

Nos capítulos anteriores buscamos compreender o histórico do Ensino Normal no Brasil, o Ruralismo Pedagógico e sua presença nas Escolas Normais Rurais nos estados do Ceará e do Rio Grande do Sul e no Curso Normal Rural de Cantagalo no Rio de Janeiro. Verificamos que o número de Escolas Normais se ampliou, de modo mais expressivo, a partir do início da Era Vargas e a possibilidade de abertura destas instituições pela iniciativa privada e ordens religiosas (Escolas Normais Livres).

Neste capítulo buscaremos compreender como Ruralismo Pedagógico se materializou no estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo, no que se refere à formação docente para o meio rural, deste modo, iniciaremos pelas propostas de criação das escolas Normais Rurais e os Cursos de Especialização Agrícola, em seguida trataremos das Escolas Agrícolas (existentes até os dias atuais) e que visam a formação profissional e, por fim, dos Clubes Agrícolas, que nas décadas de 1930 e 1940 pretendiam aproximar os alunos das escolas rurais ao trabalho agrícola.

3.1 As propostas de criação das Escolas Normais Rurais no estado de São Paulo

As Escolas Normais Rurais estavam embasadas nos princípios do Ruralismo Pedagógico, que tinha na fixação do homem no meio rural por meio da educação seu maior intuito, porém, além da educação, por si só, não ter o poder de manter as pessoas em um determinado ambiente, constatamos ao final do capítulo anterior que o ruralismo tinha maior alcance ideológico do que prático, uma vez que, as Escolas Normais Rurais tinham como grande diferencial as práticas agrícolas, que, acreditamos não serem capazes de colaborar com a afeição de seus alunos pela vida rural.

As escolas normais rurais foram a resposta dada a estes anseios, que Sud Mennucci logrou instalar no estado de São Paulo, lembrando que foi Diretor Geral do Ensino no Estado por três

vezes, entre 1931 e 1932, em 1933 e 1934 e em final de 1943 (MATTOS, 2004, p. 17); nestas oportunidades propôs reformas que iam além das questões ruralistas.

A base das reformas propostas por Sud Mennucci estava no Decreto 5.335 de 7 de janeiro de 1932 (transcrito na íntegra em MENUCCI, 1932, p. 12-20), o decreto que recebeu inúmeras críticas de estudiosos e jornalistas da época, previa a reorganização da instrução pública, passando por questões como a inspeção do ensino; o preenchimento das vagas escolares; a organização dos Grupos Escolares; Cargos Técnicos, remuneração, entre outros.

As principais críticas ao decreto recaíam sobre a previsão de aumento do número de professores (insuficiente em relação à demanda) e de supervisores de ensino, o que oneraria os cofres públicos. A insuficiência no número de professores era a grande justificativa de Sud Mennucci para aquela reforma geral e, em seu entendimento, seria impossível ampliar a instrução primária sem mestres devidamente formados. (MENNUCCI, 1932, p. 24- 24)

A formação docente foi a grande tônica das reformas propostas por Menucci, no final de março daquele mesmo ano de 1932, ele apresenta ao Secretário de Educação e Saúde Pública um projeto de Decreto que reorganizaria o ensino rural (transcrito na íntegra em MENNUCCI, 1932, p. 136- 144), o texto inicia com a seguinte justificativa:

[...] há necessidade inadiável de formar um quadro de professores normalistas aptos a exercerem o magistério primario na zona rural; que a preparação de tais professores exige um curso especializado, onde se exponham, além das matérias habituais das Escolas Normais, conhecimentos gerais de agronomia e higiene rural; que, além da formação desses professores, urge iniciar a preparação de uma nova mentalidade escolar, francamente voltada para as lides agrícolas; despertando na criança o amor pelas cousas da terra; que tais objetivos consultam os vitais interesses do Estado e respondam ás necessidades economico- sociais da nacionalidade, evitando o exodo dos campos e combatendo a desorganização da vida agraria que ora se processa principal e inicialmente pelas escolas urbanistas que foram localizadas na zona rural (MENNUCCI, 1932, p. 136).

Esta justificativa é a tradução do discurso ruralista daquele período, para os ruralistas era urgente que os professores fossem formados de modo a colaborar com a manutenção da mão de obra no meio rural, que levaria adiante a tradição agrária do país, portanto, ficam evidentes preocupações mais econômicas do que educacionais.

O Decreto previa a criação de cinco Escolas Normais Rurais no interior do estado de São Paulo, as escolas ofereceriam dois tipos de curso, um complementar com três anos de duração e o curso Normal com quatro anos de duração, que contemplaria as seguintes

disciplinas: Português; Matemática; Física; Química; Botânica; Geografia Econômica e História da Civilização; Psicologia, Pedagogia e Didática; Tecnologia Agrícola; Zootecnia; Agricultura Geral; Agricultura Especial; Economia Rural; Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural; Desenho, Música e Educação Física (MENNUCCI, 1932, p. 137).

O currículo proposto muito se assemelha ao da “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, trazendo conteúdos clássicos acompanhados das práticas agrícolas e da questão da higiene; é importante lembrarmos que este decreto, aqui tratado, é anterior à criação daquela instituição e que as ideias de Sud Mennucci a influenciaram.

Além das disciplinas, o decreto antecipava também a organização das aulas que aconteceriam em dois períodos, um dedicado às aulas teóricas e outro às aulas em campo e laboratórios. Os candidatos aos cursos deveriam passar por um exame de admissão e ter 14 anos completos no momento do início das aulas; o exame exigia conhecimentos do curso complementar e revelada “vocação do candidato para a especialidade de professor rural”. (MENNUCCI, 1932, p. 139)

As escolas normais rurais deveriam contar com um grupo rural como escola de aplicação e poderiam contar com duas a quatro escolas isoladas sob sua dependência, servindo de preferência a zonas produtivas distintas. A proposta de reforma previa também a instalação de grupos escolares rurais e escolas isoladas vocacionais rurais que colaborariam para a construção de uma mentalidade rural agrícola e pastoril e nas regiões marinhas adequadas às atividades marinhas e ribeirinhas; aspectos técnicos também eram previstos, além da especificação do que seria tratado nas disciplinas em cada ano do curso normal. (MENNUCCI, 1932, p. 140-141)

A minúcia da proposta do decreto, a publicação de seu projeto nos jornais paulistas, bem como, a previsão orçamentária descrita no Decreto 5.353 de 7 de janeiro de 1932 não foram suficientes para que ele se tornasse realidade. Sud Mennucci (1932, p. 44) avaliou a situação da seguinte forma: “os homens do governo não a tinham compreendido, não lhe avaliavam o alcance nem lhe suspeitavam a significação”. Portanto, para Mennucci, faltava ao governo do estado a compreensão da importância e necessidade da formação docente própria para as áreas rurais.

Logo após a publicação deste projeto de Decreto, Sud Mennucci deixa a Diretoria Geral do Ensino, para voltar a ocupar o cargo, entre os anos de 1933 e 1934. Nesta segunda oportunidade, propôs a criação de uma escola normal rural em Piracicaba, interior de São Paulo, por meio do Decreto 6.047, publicado em 19 de agosto de 1933.

Aquele decreto era reprodução de boa parte do projeto de Reforma do Ensino Rural, proposto em 1932, determinava a criação da Escola Normal Rural de Piracicaba, que manteria íntima colaboração com a “Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz”, a Esalq. Aspectos técnicos, organizacionais e de admissão de alunos foram mantidos conforme o texto do projeto da reforma. O currículo só diferia do proposto pela reforma em dois pontos: a nomenclatura das ciências que, ao invés de serem elencadas uma a uma apareciam como “Ciências Físicas e Naturais” e a inclusão de aulas de trabalhos manuais femininos rurais (os trabalhos manuais já configuravam nos currículos das Escolas Normais “não rurais”). (SÃO PAULO, 1933, p.1)

Uma inovação quanto ao projeto de 1932 era a criação, em todos os grupos escolares, do “Clube Agrícola Escolar” que, “destina-se a despertar, em todos os aglomerados urbanos, nas crianças, o gosto e o respeito pelas fainas agrícolas e a compreender os esforços realizados pelos nossos cultivadores e agricultores, no amanho da terra e sua colaboração na riqueza do país” (SÃO PAULO, 1933, p.1). Os clubes agrícolas desempenhariam papel pedagógico nas escolas, como exemplo temos a “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, que lançou mão desta ferramenta para aproximar seus alunos do trabalho agrícola. Trataremos deles com maior atenção na última seção do presente estudo.

O Decreto de 1933 mencionava orçamento para sua concretização, entretanto, assim como o anterior não chegou a ser colocado em prática. As propostas de criação de escolas normais rurais no estado de São Paulo nos evidenciam, novamente, a distância entre o proclamado nas leis e o que realmente foi realizado pela educação brasileira no período estudado; novamente, pois, nosso estudo vem mostrando que inúmeras foram as reformas empreendidas visando melhorias na instrução primária, entretanto, nos é sabido que, muitas delas não foram concretizadas.

Sud Mennucci, em conferência pronunciada em 1934 em Piracicaba, quando do encerramento do “Congresso Pedagógico Regional”, organizado pela Delegacia de Ensino da mesma cidade, justificou a escolha de seu município natal para a criação da que seria a primeira escola normal rural de São Paulo (Mennucci fora acusado de ser “bairrista”). Segundo ele (1946, p. 155-177), Piracicaba tinha afeição pela vida rural, seus bairros rurais possuíam grupos escolares e a “Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz”¹⁴. O município já possuía uma

¹⁴ A história e importância da instituição foi trabalhada em seção própria no terceiro capítulo deste trabalho.

escola normal, mas a escola normal rural coroaria o cenário, colaborando para a formação do professor rural, tão almejado pelos ruralistas pedagógicos.

Entretanto, Souza e Ávila (2014, p. 29) explicam-nos que

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.

Portanto, os esforços pessoais de Sud Mennucci, bem como as discussões realizadas por outros ruralistas pedagógicos não foram capazes de conter o modelo escolar urbano, que ganhou força mesmo diante de um lento processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira.

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 (SOUZA E ÁVILA, 2014, p.28-29).

Souza e Ávila sintetizam a situação da educação rural nas décadas de 1930 e 1940, em meio aos embates entre ruralistas e aqueles que defendiam a urbanização e industrialização, as diferentes ideologias se materializavam em uma educação precária, fruto de experimentações governamentais, por meio de reformas parciais ou não concretizadas.

O desejo de criar uma escola normal que formaria professores rurais se perdeu nos caminhos da lei, nos entraves políticos, justificados por vários motivos, mas que, em nossa percepção, mascaram o interesse da burguesia em limitar o acesso da grande massa populacional (classe trabalhadora) aos conhecimentos historicamente construídos.

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 (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 29).

Desta maneira, o Ruralismo Pedagógico, que engendrou as propostas das escolas normais rurais no estado de São Paulo, obteve maior sucesso ideológico do que prático: esteve em discussão por duas décadas e gerou poucas mudanças educacionais concretas, se comparadas à dimensão e à importância do meio rural naquele período.

Dentre os pensadores progressistas estava Fernando de Azevedo (mencionado por SOUZA; ÁVILA, 2014), que ao falar do problema da educação rural faz a crítica ao romantismo como ele é tratado “quasi sempre como um tema literário, com esse espírito romântico, cuja essência é uma exaltação lírica e imaginativa da realidade e uma revolta contra o real” (AZEVEDO, 1946, p.47).

Azevedo se reporta à visão bucólica que se tinha do meio rural e à credulidade de que a educação seria capaz de manter o homem naquele meio, mesmo diante dos avanços da urbanização e industrialização.

O êxodo das populações rurais, em que se desfecha essa luta dramática do homem contra o meio, provém, de fato, da vitória de interesse econômico, que é uma das causas da mobilidade dos grupos, sobre o sentimento do torrão do Natal; do atrativo do bem estar e de maiores perspectivas de proveitos materiais que criam a instabilidade e o movimento, sobre a soma de moveis, instintivos ou refletidos, que militam pela defesa do patrimônio social e tradicional e das reservas eugênicas¹⁵ e morais que guardam as populações em contacto com a natureza (AZEVEDO, 1946, p. 48).

Portanto, a educação, sozinha, não tem a capacidade de fixar o homem em qualquer ambiente, pois são as condições econômicas e de sobrevivência que o fazem. Também há o

¹⁵ Apropriado para a produção de boa prole. Que visa ao melhoramento da raça.

reconhecimento de que ao Ruralismo Pedagógico foi posta uma tarefa impossível, dado que uma educação que somente inclui atividades agrícolas não seria capaz de conter o êxodo da população em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Azevedo (1946, p.48-49) continua afirmando que alguns educadores viam o meio rural enquanto ambiente fechado em suas características, o que agravava ainda mais o problema da educação rural, por afasta-la da realidade geográfica, demográfica e econômica, revelando certo misticismo.

Todas as apologias da vida campestre ou, em geral, da natureza brasileira, “das suas catadupas¹⁶ de vida, sons e coloridos”, não conseguiram jamais quebrar a força da direção das massas rurais para a cidade, a que são atraídas pelas suas condições de bem-estar e de conforto, nem desviar para o campo a atenção das populações urbanas que tem acompanhado com cepticismo esses apelos se repercussão. A maioria das populações rurais e praieiras continuou a bocejar na miseria, na subserviência e no embrutecimento, em que as vem deixando vegetar, indolentes e opiladas, a falta de uma política larga de melhoramentos rurais (AZEVEDO, 1946, p. 50- 51).

Era necessário levar mais do que educação ao meio rural para que o homem quisesse nele permanecer, era preciso superar a situação de dificuldades infraestruturais (moradias de sapé, pau a pique, falta de estradas), a precariedade nos postos de serviço (em geral mal remunerados) e oferecer serviços públicos como saúde e opções de lazer; diante da ausência destes fatores, os discursos e a busca por uma educação ruralista, perdiam sua efetividade.

Para Azevedo (1946, p. 55) era necessário ter consciência do fenômeno de integração social para termos clareza do problema da educação rural; o avanço dos meios de transporte e de comunicação estreitou, rapidamente, a distância entre o campo e a cidade, no entorno das pequenas fábricas (que aos poucos aumentaram) surgiram os aglomerados urbanos e a migração, dos campos para as cidades, foi um fator que colaborou com aquele crescimento.

Este processo gerou a dicotomia entre campo e cidade e a crença de que existiam homens com duas diferentes mentalidades, de um lado estavam os homens rurais e de outro os urbanos (fato que justificou as reivindicações ruralistas). Entretanto, para Azevedo (1946, p. 68), a educação, enquanto processo social deveria colaborar para apagar estas diferenças seja pela assimilação ou integração.

¹⁶ Cachoeiras

A marcha e o progresso da civilização, realizando e multiplicando os contatos da cidade com o campo, trazem, necessariamente, como consequência, a conjugação de maneiras de pensar, de sentir, de agir, completamente diversas, e a transmissão às populações rurais desse “fundo comum”, desse acervo geral de ideias e processos que possuem exatamente sociedades diferentes, do mesmo “círculo de cultura” ou do mesmo grau de civilização (AZEVEDO, 1946, p. 69).

Em outras palavras, a modernidade deveria estar disponível a todos, se os meios de transporte e comunicação trataram de aproximar as pessoas e os ambientes, caberia à escola transmitir a todos as bases científicas dos avanços tecnológicos, de forma indiferenciada, permitindo às pessoas, estivessem elas no meio rural ou urbano, compreender, criticamente, as transformações sociais.

Entretanto, este não era o intuito das Escolas Normais Rurais e dos Cursos de Especialização Agrícola, idealizados pelos ruralistas pedagógicos. Dez anos após a promulgação do Decreto que deveria ter criado a Escola Normal Rural de Piracicaba, no final de 1943, Sud Mennucci volta para a Diretoria Geral do Ensino (terceira e, última vez, que ocupou o cargo), uma de suas primeiras ações foi a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural, órgão que orientaria, centralizaria e coordenaria todas as atividades ruralistas no ensino primário.

Naquela última passagem pela Diretoria Geral de Ensino, as iniciativas de Sud Mennucci não geraram grande expansão no ensino rural, seja na rede escolar ou no número de matrículas, a justificativa governamental é que estas instituições seriam onerosas aos cofres públicos, daí a pouca expansão da rede escolar. Com o término do Estado Novo em 1945, Sud Mennucci se demite e continua sua campanha ruralista, agora como jornalista, até falecer em 1948 (SOUZA E ÁVILA, 2014, p. 27-28).

Por tudo exposto, poderemos concluir que, o Ruralismo Pedagógico encontrou no avanço do processo de industrialização e urbanização seu maior opositor, a exaltação do meio rural, suas belezas e vantagens, juntamente com um projeto de educação própria para a realidade rural não foram suficientes para conter o processo migratório atraído pelo conforto e melhores condições de trabalho oferecidas pela cidade. Além do fato, das poucas experiências colocadas em prática terem se mostrado pouco eficientes no intuito a que se propuseram, a formação do professor tipicamente rural.

Tudo isto fez com que as escolas normais rurais, cuja criação foi prevista em dois decretos, não chegassem a existir no estado de São Paulo, em seu lugar, foram criados cursos

de especialização agrícola para os professores das escolas rurais, que trataremos na seção seguinte.

3.2 Os Cursos de Especialização Agrícola nos Municípios paulistas de São Carlos, Casa Branca, Espírito Santo do Pinhal e São Manoel

Diante da ausência de escolas normais rurais no estado de São Paulo, foram criados cursos de Especialização Agrícola para preparar professores para o trabalho nas escolas rurais. O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1936- 1937, na seção destinada ao ensino rural, menciona cursos de especialização para o magistério rural: o Curso de Especialização Agrícola, primeiro no estado, realizado na Escola Normal de São Carlos entre os dias primeiro de setembro e trinta de dezembro de 1936 e os cursos de férias destinados a orientar professores rurais nas regiões de Casa Branca e Guaratinguetá. Além deles, na década seguinte foram realizados cursos desta natureza junto a estabelecimentos de ensino agrícola nos Municípios de Espírito Santo do Pinhal e São Manoel.

Visando comprovar a realização do curso no Município de São Carlos, buscamos registros oficiais nos Arquivos da Escola Normal de São Carlos, atual Escola Estadual Álvaro Guião; nos Diários Oficiais do estado de São Paulo através do site JusBrasil e, na Fundação Pró-Memória, mantida pela Prefeitura Municipal de São Carlos, e que dispõe de um acervo de documentos municipais, obras históricas e hemeroteca com exemplares dos Jornais Excelsior (impresso) e Correio de São Carlos (microfilme).

Fomos à “Escola Estadual Álvaro Guião”, que funciona no prédio da Escola Normal de São Carlos, lá contamos com a colaboração da diretora, de uma coordenadora pedagógica e com grande empenho de uma inspetora de alunos, que tem se dedicado à organização dos arquivos nos períodos de recesso escolar e nos auxiliou na busca por registros do curso de especialização para professores do magistério rural.

Os documentos estão divididos em três acervos, duas salas no subsolo do prédio, uma delas é destinada ao chamado “Arquivo Morto”, onde se encontram as fichas dos alunos, desde a criação da “Escola Normal de São Carlos” em 1911, e a outra, denominada “Candinha”, que está em processo de organização (mais da metade dos documentos já está organizada por ano e tipo) e armazena registros de professores, atas, livros ponto, de informações, diários oficiais das

décadas de 1970 e 1980, entre outros. A organização foi iniciada pelo período mais recente, deste modo, os documentos do ano de 1936 ainda não se encontram separados.

Além destas, existe o terceiro acervo, chamado de Museu, que guarda os livros da Biblioteca da Escola Normal, todo o acervo iconográfico, com fotos do prédio, de locais importantes da cidade e fotos das turmas de normalistas formados na instituição; Diários Oficiais desde a década de 1890 até a de 1920 e as Revistas da Escola Normal, das décadas de 1910 e 1920 e, alguns exemplares da Revista Excelsior, inclusive o primeiro número, publicada ainda em 1911, ano da fundação da Escola Normal de São Carlos. Analisamos todo o acervo em busca de fotos da turma, porém, nada foi encontrado.

É fundamental destacar que o acervo de documentos da instituição se encontrava em um depósito, localizado embaixo do Anfiteatro até a passagem do ano de 1997 para 1998, quando sofreu uma inundação, muitos documentos foram perdidos e o arquivo foi transferido para as novas salas.

Iniciamos a busca por documentos por meio das listas de alunos da escola desde sua criação em 1911, que se encontram na secretaria da instituição, conservadas em pastas, em sacos plásticos, localizamos duas listas do ano de 1936, uma da turma do “Curso de Formação Profissional do Professor” com 73 alunos e outra lista denominada “Diversos” com outros 61 alunos, cada lista tem anotado o número da caixa correspondente onde estão os documentos dos alunos no “Arquivo Morto”.

Conferimos todos os documentos das caixas referentes às duas turmas, nas quais se encontravam os pedidos de matrícula, transferência, cópias de documentos e outras petições. Todos faziam menção ao curso normal, mas nenhum citou o “Curso de Especialização para o Magistério Rural”.

Além dessas, verificamos também uma caixa do ano de 1937 com o rótulo “Curso Profissional”. Como o curso tinha término previsto para o último dia do ano de 1936, novamente não tivemos sucesso.

Feitas as buscas nas listas e nos registros dos alunos, verificamos a “Sala Candinha”, que está sendo organizada por uma inspetora de alunos nos períodos de recesso escolar. Os documentos estão sendo separados por ano e tipo (livros ponto, diários oficiais, registros de professores, atas, entre outros).

O trabalho foi iniciado nos registros dos anos 2000; portanto, o ano de 1936 não se encontrava organizado. Assim, procuramos nos documentos ainda não organizados.

Localizamos um livro de “informações” dos anos de 1931 a 1939, onde eram registradas transferências de funcionários, cadeiras vagas, legislação vigente, apontamentos do Diretor Sebastião Oliveira Rocha, entre outras consideradas pertinentes à instituição. Analisamos todas as informações referentes ao ano de 1936 e à primeira metade do ano de 1937 em busca de registros da realização do curso de Especialização, entretanto, não encontramos nenhuma menção ao referido curso.

Além deste, foram encontrados dois livros de matrícula do ano de 1936, um dos alunos da própria instituição e outro de alunos transferidos; um livro de empenho dos anos de 1936 e 1937, que detalhava compras de materiais para laboratório, livros e outros materiais didáticos; um livro de expediente dos anos de 1936 a 1940 em que eram discriminadas as verbas recebidas pela instituição e onde elas foram empregadas; um livro de inscrições para exames de admissão no primeiro ano do secundário fundamental dos anos de 1932 a 1936 e um livro de Atas das Reuniões do Clube de Sociologia, dos anos de 1935 a 1937, todos estes materiais foram analisados em busca de algum dado que comprovasse a realização do curso de especialização, matrícula, empenho de verbas, menção em reuniões, porém, nada foi encontrado.

Os únicos registros que encontramos quanto ao curso foram um fragmento do que seria uma capa dos diplomas do curso e uma capa para os diplomas, feita no verso de uma pasta que guardava documentos de 1940, que traziam escrito “Diplomas Curso de Especialização Rural Turma de 1937” (Anexos iX e X), como o curso foi realizado nos três últimos meses de 1936, a colação de grau aconteceu em janeiro de 1937, o que justificaria o ano dos diplomas; entretanto, nenhum diploma foi localizado.

Em meio à busca no acervo, localizamos apenas três documentos que fizeram referência à educação rural, dois relatórios da escola experimental de tipo rural anexa ao Curso Primário da Escola Normal de São Carlos, dos anos de 1937 e 1938 e, um relatório de pouco mais de uma página sobre as Excursões Escolares do “Curso de Formação Profissional Primário” também do ano de 1937, um ano após a realização do curso de especialização, do qual buscamos registros.

O Código da Educação Paulista (já tratado neste trabalho) previa a possibilidade de criação de escolas experimentais em seu 307º artigo, que foi anexado ao relatório produzido pelo professor Nelson de Camargo Lima (regente da escola), em 30 de novembro de 1937. As escolas experimentais eram destinadas ao ensaio de novos tipos de organização escolar e processos de ensino. Assim, a escola experimental anexa à Escola Normal de São Carlos foi criada em 12 de julho de 1937, mas dada as dificuldades materiais e para reunir uma turma de

vinte alunos, as aulas iniciaram efetivamente em primeiro de setembro daquele ano; o relatório evidencia a precariedade da sala de aula, sem banheiro, água filtrada, assoalho em mal estado e a falta de material para o ensino rural. (LIMA, 1937, p.1)

A sala funcionava em bairro próximo à escola normal, em local cedido pela prefeitura, atendia alunos de sete a treze anos, em diferentes níveis de aprendizagem, portanto, multisseriada. O relatório destaca a heterogeneidade da turma e a dificuldade dos alunos se adequarem à rotina escolar, tanto em questões de comportamento, quanto do próprio vocabulário, buscando “refrescar os ânimos” os alunos trabalhavam no campo e realizaram algumas excursões, o professor Nelson Lima relata que os alunos das chácaras eram mais “dóceis” e os da cidade “mais perversos e maliciosos”. (LIMA, 1937, p.1-2)

O relatório nos mostra a concepção de educação rural presente naquele período histórico, pois, tratava-se de uma escola experimental do “tipo rural” que se traduzia em uma única sala de aula, em condições materiais precárias e com alunos marcados pelo romantismo que se tinha em relação ao meio rural; outro ponto que merece destaque é o fato da escola ser localizada em área urbana, o que a distanciava, geograficamente, da realidade rural.

Quanto ao programa, antevia-se um exame geral dos alunos para verificar seus conhecimentos; conhecer suas vidas, residências, a origem da água que bebiam; além de conhecimentos acerca da água enquanto veículo de doenças, a boa alimentação; cultura de hortaliças, cereais, entre outros; Avicultura; Pecuária; Apicultura; Higiene, para conhecer e evitar as doenças; Asseio, vestuário; a necessidade de exercícios físicos, Ofidismo (conhecer as serpentes e seus venenos); Vias de Comunicação; Meios de Transporte; Lendas da Roça, Superstições; o trabalho da criança na roça; Cooperativismo, os projetos e os Centros de Interesse como fatores importantes do ensino na roça. (LIMA, 1937, p.2-3)

Percebemos que o programa da escola experimental se assemelha muito ao que era previsto nas escolas normais rurais, a higiene e a alimentação eram as grandes tônicas que colaborariam para a manutenção da saúde da população, alinhado a elas estava o trabalho rural, inclusive o trabalho infantil, entretanto, aparece aqui um elemento novo, o cooperativismo. Percebemos que, na relação trabalho e educação, o trabalho tinha maior relevância na educação pretendida para a educação rural, uma vez que, a escola visava experimentar novas práticas, daí lançar mão dos projetos e centros de interesse.

Em relação ao ponto que mais nos interessa neste momento, a formação docente, o professor regente da sala realizou um curso de especialização em higiene e assuntos rurais,

porém, o relatório não menciona onde o professor recebeu aquela qualificação. Lima (1937, p. 3) conclui o relatório afirmando que mesmo diante das dificuldades encontradas, os resultados daqueles meses letivos foram positivos, pois, quase todos os alunos foram alfabetizados.

O relatório do ano seguinte, datado de 30 de novembro de 1938, também redigido pelo professor Nelson de Camargo Lima, retomou o histórico da criação da escola experimental e de sua nomeação e trouxe indicadores: da frequência dos alunos; localização da classe (parece-nos que continuou sendo a mesma, pois não menciona endereço); das culturas desenvolvidas pelos alunos, das visitas dos diretores da escola normal e do curso primário anexo, além de alunos da escola normal que tiveram a oportunidade de ministrar algumas aulas; da biblioteca e museu escolares (em formação); das festas nacionais comemoradas e, o resultado final, que demonstrou o baixo rendimento da educação oferecida: dos 23 alunos que realizaram o exame final, apenas oito foram aprovados. (LIMA, 1938, p. 1-3)

Localizamos, também, outro breve relatório de duas excursões escolares realizadas pelo “Curso de Formação Profissional do Professor Primário”, datado de 18 de dezembro de 1937, assinado por um professor da primeira sessão de educação, cuja assinatura não nos permite identificar a autoria. Embora curto, o relatório tem grande relevância histórica, dadas as excursões escolares que objetivavam trazer aos alunos da escola normal algum contato com o meio rural. Nas ocasiões, os normalistas iam até as escolas, conversavam com as professoras e alunos, observavam e se aproximavam da realidade da educação rural.

Vejamos o trecho que se refere à escola mista da Fazenda Copacabana:

Tiraram os alunos suas deduções sobre as dificuldades de acesso á fazenda, sobre o prédio da escola, sala de aula, mobiliario, condições de vida professôra, pensão, asseio dos alunos, frequência, etc., Quanto ao ensino, apreciaram a maneira da professora ensinar linguagem escripta, calligraphia e desenho, correcção de cadernos, notas, etc., segundo as orientações da Delegacia de Ensino (ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS, 1938, p. 1).

Mais do que formar os alunos, nos parece, que a intenção das excursões era prepara-los para o que enfrentariam nas escolas rurais, a dificuldade de locomoção e a precariedade das escolas. Se olharmos a partir destes relatórios (tanto o da escola experimental quanto das excursões), as reivindicações dos ruralistas pedagógicos, sobretudo, de Sud Mennucci, em busca da criação das escolas normais rurais e dos cursos de especialização agrícola se justificariam, pois o pouco que as escolas normais urbanas apresentavam da educação rural, evidenciava sua pior face.

A segunda excursão relatada foi à escola mista da Fazenda Cascata. Nela os normalistas deram aulas de cálculo, aplicaram testes e puderam conhecer as exigências da Delegacia Regional de Ensino por meio da escrituração de livros de matrícula, chamadas, inventários, portanto, teve cunho mais prático do que a anterior. As duas excursões foram avaliadas positivamente pelo professor que as relatou, segundo ele, dariam aos professores recém-formados maior confiança, firmeza e familiaridade com as exigências burocráticas (ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS, 1938, p. 1).

Demais taes excursões, estabelecendo contacto entre collegas, proporcionam excellentes fructos de eficácia social; consolidando amizades, estimulam a solidariedade, cream o espírito de classe e favorecem a troca de idéias, com pontos de vista e opiniões alicerçadas em factos reaes. Muitas alunas que até então, não tinham a menor idéia sobre fazenda e escola da roça, tiveram oportunidade de constatar o que seja a vida de uma professôra rural (ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS, 1938, p. 2).

Portanto, nos parece que as excursões às escolas das fazendas eram a única iniciativa das Escolas Normais urbanas voltadas para a educação no meio rural, para onde ia a maioria dos professores em início de carreira. Embora estes relatórios tenham levantado questões importantes para a construção da história da formação docente no estado de São Paulo, após várias tentativas aqui detalhadas, localizamos apenas as capas da pasta que deveria guardar os diplomas do curso de especialização para professores do magistério rural nos arquivos da “Escola Normal de São Carlos”.

Tendo em vista a ausência de documentos, realizamos busca nos Diários Oficiais do estado de São Paulo, por meio do site JusBrasil, com os descritores “Curso de Especialização para o Magistério Rural Escola Normal de São Carlos 1936” e “Curso de Especialização Agrícola Escola Normal de São Carlos 1936”, porém não localizamos registro que contemplasse nossa pesquisa.

Fomos então à Fundação Pró-Memória, mantida pelo município de São Carlos e que dispõe de acervo de documentos oficiais municipais, livros e jornais do município, inicialmente foram encontradas três obras dedicadas ao Histórico da Escola Normal de São Carlos e à Educação do Município de São Carlos e edições do Jornal Excelsior, que teve sua primeira edição publicada em 5 de dezembro de 1937.

A primeira obra “São Carlos: da Escolinha de Primeiras Letras às Universidades de Prestígio Internacional”, sem data de publicação, escrita por Ary Pinto das Neves é um registro

histórico da educação no município entre os anos de 1857 e 1991, em suas dezesseis páginas, destaca as “Datas Memoráveis da História Educacional de São Carlos” (NEVES, s.d., p. 13), dentre elas está a criação da escola normal secundária, cuja história foi resgatada, porém, não traz nenhum registro referente ao Curso de Especialização Agrícola.

A segunda obra localizada foi o livro “Memórias do Instituto” escrito por Maria Christina Girão Pirolla e publicado em 1988, que se dedica exclusivamente ao histórico da “Escola Normal de São Carlos”, desde o ano de sua criação, 1911, até o ano de 1976. Destacando as atividades realizadas, os clubes escolares, além de listar, em ordem cronológica, os acontecimentos e participações da escola, dentre eles congressos, seções cívicas, comemorações, cursos, entre outros das mais variadas naturezas, entretanto, não foi localizado nenhuma menção ao Curso de Especialização Agrícola, que aqui nos interessa.

O último livro encontrado “*Schola Mater: a Antiga Escola de São Carlos 1911-1933*”, escrito por Paolo Nosella e Ester Buffa, mesmo se dedicando a um período imediatamente anterior à realização do curso, foi analisado em busca de registros que fizessem referência ao curso de especialização para professores rurais, mas não localizamos nenhum registro.

O arquivo disponibilizou 33 números do “Excelsior”, jornal cujo primeiro número foi publicado em 5 de dezembro de 1937 (um ano após a realização do curso de especialização) e o trigésimo terceiro em 1939. Com declarado caráter de divulgação literária, o periódico quinzenal trazia colunas sobre os mais variados assuntos, passando pela educação, cinema, cultura e crônicas. Dedicamo-nos ao exame das primeiras edições do final do ano de 1937 a meados de 1938, mas não encontramos registro em relação ao curso de especialização para o magistério rural realizado na escola normal.

Por fim, auxiliados por um estagiário de Biblioteconomia que nos levou até o historiador responsável pelo acervo, fomos informados de que a fundação dispunha de hemeroteca em microfilme. Após a separação do material (o que demandou alguns dias), agendamos horário para a análise das edições do “Correio de São Carlos” jornal fundado em 25 de outubro de 1898, importante periódico regional por mais de cinquenta anos. Consultamos as edições de 25 de agosto de 1936 a 31 de janeiro de 1937 e nelas localizamos oito registros do curso de aperfeiçoamento rural, realizado na “Escola Normal de São Carlos”, desde a cerimônia de abertura até a colação de grau.

As notícias encontradas foram as seguintes, com suas respectivas datas de publicação: “Curso de Aperfeiçoamento Rural na nossa Escola Normal: Sua inauguração amanhã, com a

presença dr. Almeida Júnior, Director do Ensino” (30 de agosto de 1936) (Anexo I); “Curso de aperfeiçoamento Rural da Escola Normal: inauguração oficial pelo dr, Almeida Júnior, Director do Ensino” (03 de setembro de 1936) (Anexo II); “Escola Normal de São Carlos: Noções de agricultura e hygiene ás alunas daquele estabelecimento” (04 de outubro de 1936) (Anexo III); “Escola Normal de São Carlos: Noções de Hygiene” (11 de outubro de 1936) (Anexo IV); “Escola Normal: Curso de Especialização Rural” (1 de novembro de 1936) (Anexo V); “Curso de Ruralização do Professor Primário” (8 de janeiro de 1937) (Anexo VI); “Collação de grau dos professores ruraes” (10 de janeiro de 1937) (Anexo VII) e “Professores ruralistas” (12 de janeiro de 1937) (Anexo X).

A primeira notícia foi dada um dia antes da inauguração oficial do curso de aperfeiçoamento rural, que ocorreu em primeiro de setembro de 1936, a iniciativa foi elogiada. O curso aconteceu anexo à Escola Normal de São Carlos, mas as aulas de práticas agrícolas foram realizadas no posto zootécnico, campo cedido pela prefeitura municipal, as aulas de avicultura e citricultura aconteceram no Parque Clube. Almeida Júnior, Diretor do Ensino, o Prefeito Municipal, o Delegado do Ensino, o Diretor da escola normal e professores estiveram presentes na solenidade de abertura e visitaram os campos experimentais (CORREIO DE SÃO CARLOS, 30 de agosto de 1936, s.p.).

A publicação destacou a importância do curso frente ao problema do ensino rural e do professor rural no processo de manutenção do homem no meio rural, vejamos:

Só o mestre especializado, com radicação no meio, cujos problemas conhece, poderá, como líder da região, desviar o caboclo para a verdadeira rota. Não ha negar que uma das causas basicas da instabilidade do professor tem sido essa: a falta de preparo requerido pelo ambiente em que vae iniciar a sua carreira. Desconhecendo completamente os problemas do campo, o professor que ingressa no magisterio se volve logo para as coisas da cidade. Prefere muitas vezes deixar o núcleo, para viver o meio onde foi creado. Quando o faz, ainda bem: não irá <<inocular o veneno do urbanismo no cérebro tranquilo do nosso caboclo>> O professor especializado ao contrário: fixa-se com amor, ao nucleo rural. Ahi prega com entusiasmo o amanho da terra. Faz despertar, entre as crianças e os paes, o interesse pela melhoria da produção, pelas questões agrícolas. Incentiva a cultura racional. Educa o cabloco, que é pae através do filho que vae á escola. Esta com tal mestre, será o centro irradiador de todo o movimento, agrícola e sanitário da zona. E o nosso caboclo não morrerá na miseria nessa terra que sabemos ser <<dadivosa e bôa>> (CORREIO DE SÃO CARLOS, 30 de agosto de 1936, s.p.).

A maneira como o curso é exaltado e a figura do professor rural é apresentada, materializa o discurso ruralista e a credulidade de que a educação seria capaz, não só de manter

o homem no meio rural, mas de melhorar as condições produtivas. Assim como acreditava Sud Mennucci, a escola impregnada pelo urbanismo seria prejudicial ao roceiro, que deveria se afeiçoar à terra boa e dadivosa, mesmo diante de todas as carências vivenciadas no meio rural.

Entretanto, é-nos sabido que esta concepção não era unânime; ao proferir discurso na solenidade de abertura do curso, Milton Tolosa, Delegado Regional do Ensino, destacou que:

[...] a escola rural não deve ser uma escola profissional. É uma escola <<comum>>. Escola que dará o mínimo de cultura para todos: ricos e pobres. É a escola democrática, igual para todos, nacionalizadora por excellencia. Seu programa será um mínimo commum indispensável á vida social. Igual em todo paiz, essa escola commum formará o cidadão e o fará vibrar, em unísson, de norte a sul a alma nacional. Não é justo uma escola que forme castas: para a cidade ensino primario propriamente dito: para a roça, o ensino unicamente da profissão rural, sem esperança de melhoras. Teríamos assim duas populações antagonicas: a da cidade de um lado; de outro a do campo, eternamente presa á enxada (CORREIO DE SÃO CARLOS, 03 de setembro de 1936, s.p.).

Essa escola comum se aproxima da concepção de educação ao lado da qual nos posicionamos, uma educação indiferenciada, independentemente, da condição econômica e social de seus alunos, capaz de prepará-los para as mais variadas ocupações laborais e, sobretudo, para compreender criticamente a sociedade que os cerca. Esse discurso nos mostra que a disputa entre ruralistas e aqueles que defendiam a urbanização e industrialização estava presente entre dirigentes da educação paulista em meados da década de 1930.

Ao final de sua fala, Milton Tolosa destaca que o professor especialista em educação rural seria importante para o desenvolvimento de projetos e dos centros de interesse e seu viés ruralista ajudaria em sua familiaridade com as coisas do meio rural. Portanto, o Delegado de Ensino, mesmo tendo um posicionamento diferente dos ruralistas pedagógicos, buscou não desmerecer a iniciativa do Curso de Especialização Agrícola.

Almeida Júnior, Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, era contrário à criação das escolas normais rurais. Afirmava que naquele período havia grande número de escolas normais oficiais e livres e muitos professores desempregados. A publicação no jornal cita que, em 1935, havia 600 cadeiras vagas e 2000 normalistas se candidatando a elas; por isso, seria mais adequada a criação de cursos de especialização para professores rurais. (CORREIO DE SÃO CARLOS, 3 de setembro de 1936, s.p.)

Ele destacava que faltava tato às professoras rurais para se adaptarem à vida na roça, mas que não era preciso que elas reproduzissem os costumes dos alunos do campo; além disso, a educação rural enfrentava problemas externos, como a má vontade de fazendeiros e a falta de auxílio das prefeituras (que deveriam auxiliar as escolas isoladas e construir prédios dignos). Entretanto, Almeida Júnior lembrou que existiam algumas iniciativas isoladas, tanto por parte de fazendeiros quanto de prefeituras. (CORREIO DE SÃO CARLOS, 3 de setembro de 1936, s.p.)

Viviani e Gil (2011, p.163) complementam que para Almeida Júnior,

a criação de escolas normais rurais não era solução adequada ao problema da falta de professores nas escolas primárias do interior. Na sua opinião, era preferível a criação de cursos de especialização, em nível superior, para professores rurais dos quais participassem candidatos de fato interessados em lecionar no meio agropastoril, do que a profusão pelo campo de pequenas escolas de formação docente fadadas à precariedade [...], destaca-se a posição do autor contrária à expansão irrestrita das escolas primárias e da escola normal. Ao contrário do discurso sustentado por significativa parte da intelectualidade educacional brasileira, que defendia a importância da criação de novas escolas e da instalação de unidades escolares nas zonas rurais, Almeida Jr. afirmava que o curso normal estava formando mais profissionais do que os estabelecimentos primários seriam capazes de absorver e que as escolas primárias deveriam ser construídas dentro de padrões mínimos de qualidade.

Desse modo, Almeida Júnior não era contrário somente à criação de escolas normais rurais, mas também ao aumento de escolas no meio rural. Suas ideias estavam alinhadas ao posicionamento do governo diante das escolas normais rurais. Assim como vimos em outras obras, o governo estadual justificava que o número de escolas normais era suficiente e que os professores não encontravam emprego. Porém, temos que ter claro que boa parte dos alunos era atendida em escolas isoladas (compostas por uma única sala, em que um professor atendia a alunos em diferentes níveis de aprendizagem).

Existia, também, um grande déficit na educação, que estava muito longe de resolver o seu grande problema, o analfabetismo. Por tudo isso, precisamos olhar com cautela para os dados anunciados por Almeida Júnior, que nos levariam a concordar com a posição do governo do estado de São Paulo.

Foi naquele cenário de disputas ideológicas que ocorreu o curso de Especialização Agrícola em São Carlos; 120 alunas (alunas e ex-alunas da “Escola Normal de São Carlos”) participaram do curso que ensinava noções de higiene e agricultura por meio de aulas teóricas

e práticas; as alunas se ocuparam do plantio (o preparo da terra era feito por funcionários) de milho, arroz, feijão, mandioca e cana de açúcar, além do cultivo de hortaliças. Tais momentos foram acompanhados, com grande interesse, pelo prefeito da cidade.

O grande objetivo do curso era preparar as professoras para além de alfabetizar, levar noções de higiene e agricultura para os alunos do meio rural. (CORREIO DE SÃO CARLOS, 4 de outubro de 1936, s.p.)

As aulas de higiene foram ministradas no Centro de Saúde; as alunas foram divididas em seis turmas com 20 estudantes cada. Ali receberam os conhecimentos, participaram de estágio e puderam entrar em contato com a realidade das populações mais pobres, para conhecer suas necessidades. Também aprenderam noções de alimentação, aplicação de injeções, cura do tracoma e outras doenças dos olhos, exames microscópicos, entre outros.

O curso ocorrido na normal de São Carlos, assim como o do Rio de Janeiro e das demais escolas normais rurais, dava grande ênfase à higiene e à agricultura. Visava formar um professor que além de ensinar a ler, escrever e contar, fosse capaz de colaborar com a prevenção e trato de doenças, amenizando, portanto, a carência de serviço de saúde no meio rural. É importante termos claro que a escola era (e continua sendo), na maioria dos casos, o único serviço público que chega ao meio rural (questão já discutida por Basso, 2013). Nesse sentido, o professor assume funções de curandeiro, conselheiro familiar e tantas outras que a carência do meio rural o impõe.

Todas as notícias encontradas exaltaram o empenho do estado e da escola normal de São Carlos na realização do curso, que já se mostrou produtor desde os primeiros dias. A solenidade de encerramento aconteceu no dia 9 de janeiro de 1937, sábado, seguida por um almoço, posterior visita ao campo experimental e um baile no Tênis Clube, eventos que contaram com a participação das autoridades locais e do Diretor do Ensino, Almeida Júnior. (CORREIO DE SÃO CARLOS, 08 de janeiro de 1937, s.p.)

A notícia publicada um dia depois da colação de grau dos professores especializados em ruralismo exaltou a importância e sucesso do curso:

O professor primário sempre se sentia como que exilado, quando se via na contingência de ir para o campo, em função de suas atribuições. E a razão está simplesmente no facto de que o professor primario é preparado em nossas escolas normaes, para funcionar em uma zona urbana. Nada lhe é ministrado, numa escola normal, que se relacione directamente com o campo. Por isso, essa tentativa coroada de exito, deve-se á nossa Escola Normal, a primeira a

realizal-a no Estado, estando, pois, de parabens (CORREIO DE SÃO CARLOS, 10 de janeiro de 1937, s.p.).

Na terça feira, dia 12 de janeiro de 1937, a última notícia encontrada voltou a destacar a importância do curso realizado e a beleza das solenidades de encerramento. Prestou agradecimentos à Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, à “Escola Normal de São Carlos” e à prefeitura municipal de São Carlos, que cedeu os campos experimentais. (CORREIO DE SÃO CARLOS, 12 de janeiro de 1937, s.p.)

As notícias do “Correio de São Carlos”, além de nos trazerem dados importantes quanto ao curso de especialização realizado em São Carlos, evidenciou a justificativa dada pelo governo do estado de São Paulo para a não criação das escolas normais rurais e que existiam posicionamentos distintos diante da educação rural. Conforme já discutimos anteriormente, os ruralistas pedagógicos “perderam” a disputa ante os avanços urbanos e industriais, que impulsionavam a migração dos campos para a cidade, movimento que a educação seria incapaz de conter.

No mesmo ano da realização do curso de especialização rural em São Carlos, aconteceu o curso de férias para professores rurais na região de Casa Branca, que foi relatado na “Revista de Educação”, editada e publicada pela Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, em sua edição de março/junho de 1937. O relato feito por Oscar Augusto Guelli, Delegado Regional do Ensino de Casa Branca, referiu-se ao curso que ocorreu de 8 a 19 de dezembro de 1936, naquele município.

Oscar Guelli inicia a fala com desque àquele que “constituiu acontecimento de projecção social e de grande repercussão no seio do professorado primário dessa região, especialmente no de Casa Branca”. (GUELLI, 1937, p.99)

O programa do curso foi composto pelos seguintes temas gerais: higiene, problemas gerais do meio rural e o ensino comum nas escolas rurais. Quanto à higiene, foram tratadas as seguintes questões: “Alimentação do roceiro. Necessidade de incrementar o uso do leite, de frutas e de verduras; prophylaxia das endemias reinantes na região e, breves noções de hygiene aplicaveis ao ensino rural” (GUELLI, 1937, p.99).

Assim como nas escolas normais rurais, a higiene foi um dos temas trabalhados no curso de férias para preparação de professores rurais. Percebemos que os cuidados com a saúde não se destinavam apenas às doenças endêmicas, mas passavam também pela alimentação, que

deveria valorizar a diversidade daquilo que o meio rural oferecia, além de preparar os professores para transmitir os conhecimentos de higiene na escola rural.

Os problemas gerais do meio rural foram abordados a partir dos seguintes eixos:

1- A população rural, sua composição e migrações. A família rural. 2- O trabalho infantil na zona rural. Como atenuar os inconvenientes. 3- O papel da escola na solução dos problemas da vida rural: como concorrer para fixar o roceiro em seu meio; como levá-lo a concorrer para melhorar o seu padrão de vida. (GUELLI, 1937, p. 99)

A migração da população e a composição familiar estavam no centro dos chamados “problemas do meio rural”: era, justamente, o êxodo dos campos para a cidade, movimento que o projeto de educação ruralista visava conter e, assim, trazia a preocupação com a fixação do homem no meio rural e a melhoria de suas condições de vida.

O curso trabalhou uma questão de grande relevância, mas que, pela natureza de nosso estudo, não temos condições de debater em profundidade: o trabalho infantil nas áreas rurais, cujos inconvenientes deveriam ser atenuados. Existia, portanto, a consciência de que o trabalho infantil era requisitado na lide do campo, para o sustento das famílias. Era preciso, então, encontrar meios para que o trabalho não prejudicasse o desenvolvimento das crianças na escola.

O terceiro grande tema abordado no curso foi o ensino comum na escola rural. Para tanto, foram levantadas as seguintes questões:

1- Função da escola sob o regime democrático. 2- Necessidade de atender, no ensino, às condições do meio; 3- Grupos de estudos (equipes) na escola primária rural. 4- O método de projectos, na escola rural. 5- O método Decroly, na escola rural- O ensino de leitura (GUELLI, 1937, p.100).

A primeira questão era bastante pertinente ao período; mesmo após mais de quatro décadas da Proclamação da República, o Brasil ainda encontrava dificuldades em concretizar os ideais democráticos frente ao governo centralizador de Getúlio Vargas e, ainda mais, em definir o papel da escola diante desta conjuntura política.

Quanto à adequação da escola às necessidades do meio em que está inserida, Guelli (1937, p. 104) avalia que:

Em geral os ambientes são mais ou menos definidos e facilitam a organização escolar. Dessa maneira, o programma, o tempo de trabalho, o critério de

selecção, enfim toda a actividade escolar, deve girar em torno das condições do meio e ter em mira as necessidades dele, levando em conta as tendências innatas da criança para esta ou aquella actividade, pois, o homem não é produto do meio em que vive, mas está em função d'elle, existindo entre ambos interdependencia.

Dessa forma, a escola deveria considerar além das condições do meio, as aptidões da criança para escolha e organização dos conteúdos e atividades, conseqüentemente, que o fator biológico era mais relevante do que o social na formação do indivíduo.

Os outros três pontos aventados demonstram o processo de transição entre o modelo tradicional de educação (se é que assim podemos chamá-lo na realidade brasileira¹⁷) e, os métodos ativos de educação, representados pela preocupação da identificação da escola com o meio, os grupos de estudo, os métodos de projeto e Decroly, demonstrando uma tentativa de levar os modelos educacionais “renovadores” para as escolas rurais.

Vinte e seis professores participaram do curso, em sua grande maioria mulheres, além de cinco diretores dos grupos escolares dos municípios de Vargem Grande, Santo Antônio da Alegria e Casa Branca. Oscar Guelli elenca nominalmente todos eles, além dos professores que ministraram as aulas naqueles doze dias de curso. (GUELLI, 1937, p. 100)

Ao relatar o desenvolvimento das aulas, Guelli (1937, p.101) destaca a simpatia e entusiasmo dos professores:

Em todas as reuniões que succederam á inaugural, não faltou a boa vontade dos professores em geral, boa vontade essa que se salientou como característica do perfil moral daquelles que se responsabilizam pela educação da infancia rural, quaisquer que sejam os aspectos e sectores da actividade. (GUELLI, 1937, p, 101)

Além do comprometimento dos professores cursistas, fica clara a questão da moralidade docente, exaltada desde o Período Imperial. Isso nos exprime que, mesmo com o passar das décadas, certas concepções acerca dos professores não se modificaram. Outro ponto destacado foi a identidade dos professores com a escola rural.

Durante o “Curso de Férias”- percebi-o claramente- viveram os professores na alma da escola rural, convencidos todos, plenamente inteirados da necessidade imperiosa e inadiavel que ha de se imprimir ao ensino da roça

¹⁷ Questão trabalhada por Dermeval Saviani em “Escola e Democracia”.

novas directrizes e novos rumos, no sentido do aperfeiçoamento cada vez mais sensível do nível de capacidade educacional dos escolares que habitam as regiões afastadas dos centros urbanos, desta Região (GUELLI, 1937, p. 101).

O então Delegado do Ensino declara a preocupação com a melhora da qualidade da educação oferecida nas escolas rurais, entretanto, o próprio programa do curso evidenciava que a formação de uma mentalidade ruralista nos alunos, que colaborasse com a fixação do homem no meio rural e a higiene eram questões preponderantes.

Além das aulas previstas no programa do curso, os professores participaram de palestras sobre as chamadas organizações peri-escolares, ou seja, associações, mutirões, organizações de vários tipos que colaboravam com a interação entre a escola e a comunidade e ampliavam a educação para além dos muros escolares. Dentre os temas trabalhados nestas organizações, estavam a questão do alcoolismo e do cuidado com a higiene, prevenção e trato de doenças.

A atenção dada à higiene se justificava pela precariedade do sistema de saúde naquele período, as vacinas ainda não eram disponibilizadas a toda a população e as epidemias eram frequentes, causando grande número de mortes, cuidar da higiene, portanto, era uma questão de saúde pública. Sobre o homem do campo, Guelli (1937, 103) afirma que,

Um dos mais importantes problemas que affectam a vida do roceiro é o que se refere á sua constituição orgânica, isto é, a sua saude, que por assim dizer, é problema racial. O enfraquecimento e as enfermidades da população rural podem e devem ser combatidos pela pratica de exercicios physicos methodicos e pelo uso constante de alimentação nutritiva, embora simples, evitando-se, consequentemente, medicamentos como até os médicos.

A concepção de Guelli mostra certo preconceito em relação ao homem do campo: sua saúde seria um “problema racial”, mas o que tínhamos, de fato, era a ausência de atendimento médico e de outros serviços públicos no meio rural. Nesse sentido, a importância da colaboração da escola e de outras organização na prevenção de doenças que enfraqueciam os trabalhadores rurais.

Esclarecidos os pontos trabalhados, Guelli (1937, p. 101- 102) destaca que o curso obteve êxito em seus propósitos, sendo muito bem organizado e realizado com rigor pelos docentes responsáveis por cada tema, o que o levou a fazer a seguinte avaliação:

Percebe-se justamente que, mesmo sendo este o primeiro “Curso de Férias”, excedeu a toda expectativa, reunindo consideravel numero de interessados,

que tiveram a feliz oportunidade de ouvir a palavra autorizada de elementos que, na sociedade local, gozam de grande *sympatia* e dispõem de notável cultura, constituindo-se, por assim dizer, expressões de valor não só profissional como moral (GUELLI, 1937, p. 101).

Os professores que dele participaram, também o avaliaram e produziram um relatório, que foi publicado no artigo de Guelli, o transcrevemos adiante:

O “Curso de Férias” foi, portanto, fonte de noções pedagógicas, que se realçou pelo movimento, precisão e oportunidade dos assumptos por que se norteou e foram discutidos, defendidos e encarados sob ponto de vista elevadíssimos, mercê da gravidade e da seriedade com que se apresentam aos olhos do Governo os problemas da educação e do ensino no meio rural. Foram propostos aos professores que frequentaram o Curso os problemas que a Sociologia rural apresenta como dos mais palpitantes da actualidade, problemas até o presente, pouco estudados e para os quaes devia voltar-se a atenção dos nossos professores. As monografias que sobre o assumpto poderiam ser feitas formariam base para conclusões e syntheses ultteriores, a serem mais tarde proveitosamente consultados quando se tentasse elaborar uma sociologia rural paulista (GUELLI, 1937, p. 102).

Percebemos que o curso de férias realizado em Casa Branca foi avaliado de modo positivo por seus participantes que consideraram as discussões realizadas pertinentes e de alto nível reflexivo, além de trazer à tona discussões que o Governo considerava importantes e, até então, tinham sido pouco estudadas. Além da formação recebida, os professores foram estimulados a propagar os conhecimentos ali adquiridos, por meio de escritos que colaborariam para a compreensão da “sociedade rural” paulista. Utilizamos as aspas por não concordarmos que haja uma sociologia rural, mas que o meio rural e as pessoas que ali vivem são parte de um todo social, dinâmico e contraditório.

Guelli (1937, p. 104) conclui seu relato afirmando que,

[...] grande e notável será o aproveitamento que, na pratica, usufruirão tanto os professores ruraes como os seus alumnos, ficando, assim, em grande parte, satisfeitas as aspirações de progresso que se manifestam em todos os setores da moderna pedagogia, pela qual se processa o ensino primario em nossa terra.

De modo geral, após a análise, tanto do relato de Guelli, quanto do relatório produzido pelos professores, nos parece que o Curso de Férias para professores rurais realizado no município de Casa Branca, interior de São Paulo, em dezembro de 1936, foi exitoso em seus objetivos, colocou em discussão, além dos anseios ruralistas de fixação do homem no meio

rural por meio de uma educação específica, a questão da higiene, que estava diretamente ligada à saúde pública e os novos métodos pedagógicos (métodos ativos) que levariam a modernidade à escola rural.

Entretanto, é fundamental observarmos que a avaliação de Guelli exalta as práticas pedagógicas, porém, ao observar o programa do curso ficou evidente que a maior preocupação era a propagação dos ideais ruralistas, a manutenção do homem no campo e a higienização que garantiria a saúde dos trabalhadores. Não nos estranha este desalinhamento entre o discurso e a realidade, uma vez que, a instrução oferecida pelo Estado burguês à classe trabalhadora tem objetivos (embora não declarados) bem definidos em busca da manutenção da ordem social vigente.

Oito anos após a realização dos cursos para o professores rurais em Casa Branca e São Carlos, foram criados os cursos de especialização agrícola, por meio do decreto 14.002 de 25 de maio de 1944, vale lembrar que naquele ano Sud Mennucci exercia a função de diretor geral do ensino no estado de São Paulo, portanto, o decreto é resultante de seus esforços na direção da concretização do Ruralismo Pedagógico.

O Decreto que dispunha sobre o curso pré-normal e tomava outras providências, previa em seu 11º artigo a criação dos cursos de especialização agrícola.

Artigo 11- Para efeito da especialização de professores que se destinem ao magistério rural, o Governo manterá, junto aos estabelecimentos de ensino agrícola, cursos apropriados com a duração mínima de 40 (quarenta) semanas. § 1.º Poderão ser admitidos a matrícula nesse curso professores normalistas, com ou sem função no magistério oficial, em turmas, cujo número a Secretaria da Educação fixará. § 2.º Os professores com funções no magisterio oficial, uma vez matriculados, serão postos a disposição de estabelecimento, sem prejuízo dos vencimentos ao cargo, pelo prazo da duração do curso. § 3.º O regimento e o programa desses cursos serão organizados pelo Departamento de Educação em íntima colaboração com a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio (SÃO PAULO, 1944, p. 1).

O curso de especialização duraria em torno de oito meses, sendo os professores em exercício na educação pública, dispensados para sua realização, o requisito mínimo era a formação no Curso Normal, portanto não seria oferecido aos “professores leigos”, que em sua maioria estavam nas escolas rurais. Percebemos que o programa do curso estava diretamente ligado às funções laborais agrícolas, assim como o das escolas normais rurais.

Três dias antes da promulgação deste Decreto que era mais geral, foi criado o curso de especialização agrícola na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal, através do Decreto-Lei n. 13.992, de 23 de maio de 1944. Na década de 1930 foram criadas três escolas agrícolas no estado de São Paulo nos municípios de Espírito Santo do Pinhal, São Manuel e Jacareí. A de Espírito Santo do Pinhal, onde aconteceria o curso de especialização agrícola, foi fundada em 1935 e recebeu diversas denominações, tais como, Escola Profissional Agrícola-Industrial Mista, Escola Profissional Agrícola e Industrial, Escola Profissional Agrícola, Escola Agrotécnica, Colégio Técnico Agrícola, Escola Técnica Agrícola Estadual do Segundo Grau, Escola Técnica Agrícola Estadual, sendo em 1998 incorporada ao Centro Paula Souza (SOUZA, s.d., p.1).

Os cinco primeiros artigos do Decreto-Lei n. 13.992, de 23 de maio de 1944 previam as diretrizes gerais do curso de Especialização Agrícola, conforme transcrito adiante:

Artigo 1.º - Fica criado o curso de especialização agrícola que funcionará na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal, mediante mútua colaboração entre o Departamento de Educação e a Superintendência do Ensino Profissional, e destinado a professores normalistas que desejarem especializar-se em ensino rural. Artigo 2.º - Esse curso ministrará conhecimentos práticos e teóricos de agricultura, pecuária, pequenas indústrias rurais e higiene, rural, de modo a despertar nos professores o pendor pela vida rural e possibilita ensino primário adequado às necessidades sociais e econômicas do Estado. Artigo 3.º - O curso terá a duração de um ano iniciando-se as aulas em 1.º de fevereiro e encerrando-se a 31 de janeiro, com férias durante o mês de junho. § 1.º - Quando for oportuno, o período letivo do curso adaptar-se á ao ano agrícola. § 2.º - Será obrigatoriamente feita a seleção vocacional dos candidatos à matrícula, nos moldes estabelecidos pelo Departamento de Educação. Artigo 4.º - A lotação do curso será anualmente fixada por ato da Secretaria da Educação e Saúde Pública, mediante proposta feita conjuntamente pelo Departamento de Educação e Superintendência do Ensino Profissional, reservando-se parte das vagas a professores primários efetivos em exercício e, o restante, a normalistas sem exercício no magistério público primário. Parágrafo único - As vagas do curso em questão serão preenchidas por professores de ambos os sexos (SÃO PAULO, 1944, p.1).

Percebemos que o referido Decreto estava em consonância com aquele promulgado dois dias antes, porém, detalhando melhor como seria o curso, além da indicação de sua duração e os conhecimentos que seriam ministrados, as condições para ingresso, era prevista adequação ao calendário agrícola, além da coeducação, na qual homens e mulheres poderiam frequentar as mesmas aulas. Assim como nas escolas normais rurais, os alunos deveriam comprovar aptidão com o meio rural e sua lide, por meio de uma seleção vocacional.

O curso funcionaria em regime de internato e semi-internato de acordo com as possibilidades da instituição, com alojamento e alimentação gratuitos; as aulas e trabalhos práticos teriam carga horária mínima diária de sete a oito horas, a letra da lei revela o cunho prático do curso, evidenciado nos segundo e terceiro parágrafos de seu sexto artigo:

Todo o ensino será essencialmente objetivo e as aulas teóricas serão apenas as indispensáveis ao esclarecimento dos educandos na realização de trabalhos práticos. O regimento interno do curso estabelecerá normas para que o ensino terá cunho estritamente prático, com a participação ativa dos alunos em todos os trabalhos (SÃO PAULO, 1944, p. 1).

Ao considerarmos sua destinação a professores já diplomados pelas escolas normais, o curso de especialização agrícola assumiria caráter prático, pois as aulas teóricas serviriam apenas para esclarecer as atividades em campo, das quais todos os alunos deveriam participar ativamente.

O curso seria composto pelas seguintes disciplinas de cultura técnica: agricultura geral; agricultura especial; criação de animais de grande e pequeno porte; pequenas indústrias rurais; noções de escrituração e economia rural; higiene rural; artes industriais rurais (apenas para homens); economia e artes domésticas (apenas para mulheres), todas as disciplinas compreenderiam aulas teóricas e práticas (SÃO PAULO, 1944, p.1).

Além das disciplinas regulares, todos os alunos fariam estágio de prática de ensino em escola rural típica, servindo de campo de observação e aplicação do aprendido nas aulas. Para isto seria instalada na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal uma granja escolar em regime de semi-internato, com duas classes, podendo ser aumentado de acordo com as condições do meio, caberia ao Estado custear o alojamento e alimentação dos professores (desde que, na mesma fazenda onde se encontrava a escola).

O decreto previa também a designação de um professor normalista do quadro do magistério público, com mais de cinco anos de experiência no Ensino Normal secundário e capacidade e especialização no ensino rural, para a função de assistente pedagógico dos cursos de especialização agrícola; caberia ao assistente pedagógico orientar e acompanhar o desenvolvimento dos estudos e trabalhos dos cursos, bem como verificar o aproveitamento dos alunos em todas as atividades (SÃO PAULO, 1944, p. 1).

Além das questões mencionadas, o Decreto também regulamentava questões administrativas e de provimento das cadeiras. Podemos afirmar, a partir do observado na lei,

que o curso de especialização agrícola se aproximaria muito do que previa a parte prática dos currículos das Escolas Normais Rurais (tanto daquelas que existiram, quanto o previsto nas leis que não chegaram a ser colocadas em prática).

Em 18 de outubro 1945, o Decreto 15. 142, aprova o regimento dos Cursos de Especialização Agrícola na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal, complementar ao Decreto anterior, especificava a finalidade do curso, em seu primeiro artigo:

Artigo 1.º - O Curso de Especialização Agrícola na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal (C. E. A. P.), criado pelo Decreto-lei n.º 13.992. de 23 de maio de 1944, dirigido pelo Diretor da Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal, tem por finalidade a preparação de professores normalistas para o mais perfeito exercício do magistério primário rural. a) dando-lhes conhecimentos suficientes para o desenvolvimento do programa de ensino das escolas primárias rurais; b) favorecendo-lhes a ambientação no meio rural onde devem viver; c) tornando-os fatores de progresso e radicação da população dos campos (SÃO PAULO, 1945, p. 1).

Desta forma, o curso prepararia os normalistas para o trabalho nas escolas rurais, colaboraria para sua ambientação com o meio rural, onde deveriam viver, tornando as escolas representantes do progresso naquele meio. Portanto, os cursos pretendiam fixar, além da população como um todo, o professor no meio rural.

Assim como a legislação anterior, o Decreto previa aulas de cultura técnica e estágio; o currículo permanecia o mesmo, bem como a organização administrativa e das aulas. Alguns diferenciais foram: a fixação de um limite de vinte alunos por turma; a separação por gênero em atividades que assim o exigissem e, a forma de ingresso dos alunos que se daria, por concurso de títulos no caso dos professores do magistério primário e, por concurso de provas para aqueles que não compunham o quadro do magistério público.

Além destes, era prevista a frequência mínima de noventa por cento nas aulas para a aprovação e os meios de avaliação; as especificações dos regimes de internato e semi-internato. A legislação foi sendo refinada, apresentando cada vez mais detalhes quanto ao funcionamento dos cursos.

As aulas inaugurais dos Cursos de Especialização das Escolas Agrícolas de Pinhal e São Manuel aconteceram quase um ano após a aprovação daquele último Decreto, no dia 20 de agosto de 1946, de acordo com informação encontrada no Jornal de Notícias (JORNAL DE NOTÍCIAS, 13 de agosto de 1946, p.4). Localizamos apenas uma pequena nota na busca

realizada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional nos periódicos dos anos de 1940 a 1949.

À procura de fontes primárias que nos fornecessem mais detalhes sobre o curso, ou seja, atas, registros em livros oficiais, grade curricular e listagem de alunos, entre outros, entramos em contato com a Escola Agrícola, hoje mantida pelo Centro Paula Souza, por meio de vários e-mails e telefonemas, porém, não obtivemos autorização do diretor, tanto para que um funcionário procurasse quanto, para que fossemos procurar, pessoalmente, nos arquivos que estão em poder da instituição.

Mesmo sem estes documentos, a análise dos decretos, tanto de criação, quanto de adequação do Curso de Especialização Agrícola de Espírito Santo do Pinhal, nos confirma o cunho prático deste tipo de curso e a crença ruralista de que, o domínio de técnicas agrícolas e do trato com animais seria suficiente para a formação de um professor rural capaz de colaborar com a fixação do homem no campo.

Porém, por tudo que foi exposto até o momento, consideramos poder afirmar que este currículo prático não foi suficiente para preparar os professores para o trabalho nas escolas rurais, que enfrentavam grave precariedade material (assim como todo o meio rural). Deste modo, seria utópico acreditar que uma educação que ensinaria aos alunos aquilo que a prática laboral já os ensinava cotidianamente, seria capaz de mantê-los em um ambiente que não oferecia condições de vida e trabalho adequados.

Diante da carência de serviços públicos, dentre eles educação, saúde, infraestrutura básica como energia elétrica e estradas adequadas e condições dignas de trabalho, a migração do campo para as cidades foi inevitável, já que diante da modernização e do avanço científico, as pessoas foram em busca do conforto gerado por elas e de postos de trabalho menos penosos do que aqueles encontrados no meio rural. Assim, não seria a educação o elemento capaz de conter esse movimento.

Além da constatação da incapacidade da educação frente ao movimento migratório dos campos para as cidades; é-nos sabido que a instrução pública não era prioridade nas ações vindas da burguesia, representada pelo Estado, e que oferecia aos seus uma educação diferente daquela destinada à maioria da população, situação que ficará evidente na seção seguinte.

3.3 As Escolas Agrícolas: o exemplo da Esalq

Além das Escolas Normais Rurais e os Cursos de Especialização Agrícola, o ruralismo foi percebido também na formação profissional, por meio das Escolas Agrícolas, instituições existentes até os dias atuais e que visam a formação técnico- profissional voltadas para atividades de pecuária e agricultura. Daí a importância de tratarmos destas instituições no presente trabalho, desta forma, iniciaremos esta seção com um breve histórico do processo de criação e desenvolvimento do ensino agrícola, e por fim, daremos especial atenção à Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”- Esalq.

Marli de Souza Saraiva Cimino (2007), em sua tese, trata da questão da formação profissional no Brasil desde o Período Colonial e destaca que a educação agrícola surgiu oficialmente na Bahia, em 1812, quando D. João VI institucionalizou a agricultura no Brasil por meio de um Decreto que “tinha como projeto a disseminação da disciplina de agricultura por todo o país” (CIMINO, 2007, p. 71). Em 1845 foi criada a disciplina de Agricultura, no Liceu da província da Bahia e em 1862, a disciplina de “ensino das noções gerais da agricultura” foi incluída no currículo da Escola Normal (CIMINO, 2007, p. 71).

No regulamento de 1872, que estabelece o ensino do Liceu, há elementos de botânica e zoologia nas aplicações gerais, especialmente de agricultura. Em 1876, inaugura-se a Escola Agrícola de São Bento das Lages, fundada pelo Instituto Baiano de Agricultura, oferecendo os Cursos Elementar e Superior. No ano seguinte, em 1877, foi criada a Escola Agrícola da Bahia, na cidade de São Francisco do Conde, BA. No mesmo ano de 1877, houve a autorização legislativa para a conversão do Asilo dos Órfãos de São Joaquim, da capital, em uma Colônia Orfanológica Industrial e Agrícola. Diante de tantos feitos, privilegiando a área agrícola, a Bahia se apresenta como palco de uma série de iniciativas em torno do conhecimento científico na área da agricultura (CIMINO, 2007, p. 71-72).

Ainda no Período Imperial (1822-1889) foram criados outros Institutos, Escolas de Agricultura e cadeiras de Agricultura, tanto teórica quanto prática, em Liceus e Escolas Normais, nas províncias da Paraíba, Pará, Pernambuco, Maranhão, Alagoas, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas e Sergipe. No Sudeste, o ensino agrícola inicia no estado do Rio de Janeiro, por meio de uma cadeira de Agricultura no Liceu de Campos (CIMINO, 2007, p. 72-74).

No estado de São Paulo, em 1892, o governo autorizou a fundação de uma Escola Superior de Agricultura, que poderia abrir dez estações agrônômicas e seus campos

experimentais, em locais considerados apropriados. A lei n. 26 de 11 de maio de 1892 previa que menores órfãos designados pelos juízes seriam aprendizes e operários nas estações agrônômicas, além disto, a escola admitiria vinte alunos pobres por ano, mediante concurso que comprovasse a preparação necessária (MOACYR, 1942, p.337).

Quatro anos após a promulgação da lei, em 1896 um relatório da Secretaria do Interior dava notícia do início das obras da escola agrícola de Piracicaba. Criada oficialmente pela lei n. 587 de 31 de agosto de 1897, na Fazenda São João da Montanha, no município de Piracicaba, a escola prática de agricultura teria como anexos um campo experimental e um posto zootécnico (MOACYR, 1942, p.337).

Para compreendermos esta história é preciso olharmos para Luiz Vicente de Souza Queiroz, nascido em 1849, em São Paulo na mansão dos Barões de Limeira, família de grandes latifundiários e políticos. Aos oito anos de idade foi mandado à Europa, onde frequentou as Escolas de Agricultura de Grignon na França e de Zurique, na Suíça Alemã. Dada a morte do Barão de Limeira, Luiz de Queiroz, aos vinte e quatro anos, herdou bens, dentre eles, a Fazenda do Engenho d'Água, na cidade de Constituição, hoje, Piracicaba (REICHARDT, 2001, p. 27).

Tendo em vista a produção de algodão da fazenda e o potencial hídrico do rio Piracicaba para tocar as máquinas, fundou uma fábrica de tecidos que lhe rendeu grande fortuna. Luiz de Queiroz promoveu benfeitorias no município de Piracicaba, construiu uma vila para seus operários, ajudou negros foragidos com orientação e dinheiro e construiu um palacete, hoje tombado pelo município (REICHARDT, 2001, p. 27-29).

O sonho dourado desse ilustre patriota, sonho acalentado com ternura, era a instalação de uma Escola Agrícola. Ele começou a se materializar quando, em 1889, Luiz de Queiroz arrematou em hasta pública a propriedade pertencente a João Florêncio da Rocha conhecida como Fazenda São João da Montanha, medindo 319 hectares e distante três quilômetros da cidade. Tendo vantajosa e pitoresca localização, com terras de excelente qualidade e sendo banhada e contornada por dois mananciais de água- o rio Piracicaba e o ribeirão Piracicamirim-, a propriedade reunia boas condições para a prosperidade das culturas e o fim colimado (REICHARDT, 2001, p. 29-30).

Em posse da terra, Luiz de Queiroz vai à Inglaterra onde encomendou a dois arquitetos o projeto para a Escola Agrícola e a Fazenda Modelo; dos Estados Unidos trouxe um professor de Agricultura e dois arquitetos espanhóis. Em 1892, duzentos homens já trabalhavam no local onde funcionavam duas olarias, uma serraria, uma pedreira de onde se extraía a matéria prima

para a cal, portanto, havia abundância dos materiais necessários à concretização do projeto (REICHARDT, 2001, p. 30).

Naquele mesmo ano, Luiz de Queiroz pediu ao governo do estado apoio financeiro para a construção da escola, pedido que foi recusado. Em seguida pediu que o estado fornecesse ao menos o transporte dos materiais, negado novamente. Foi em meio a esta situação que a Câmara dos Deputados resolveu aprovar a lei n. 26, mencionada a pouco; naquele contexto, Luiz de Queiroz resolve doar a Fazenda São João da Montanha em troca da conclusão e inauguração da Escola Agrícola em um prazo de dez anos (REICHARDT, 2001, p. 30-31).

A referida lei previa um curso com duração de três anos (os dois primeiros mais teóricos e o terceiro prático) que compreenderia as matérias “a) matemáticas elementares, escrituração mercantil aplicada aos estabelecimentos; b) princípios fundamentais de ciencias físicas e naturais; c) agricultura geral, zootecnia e economia rurais” (MOACYR, 1942, p. 337), as lições teóricas das referidas matérias seriam acompanhadas de aplicações práticas, sempre relacionadas às questões agrícolas (MOACYR, 1942, p. 338).

A escola poderia admitir até 40 alunos internos por ano e alunos externos que, para se matricular, deveriam ter, no mínimo, 15 anos, exames das escolas preliminares ou documentos que provassem os exames de português, francês, aritmética e noções de história natural, sejam em instituições públicas ou particulares. Além dos requisitos para ingresso, eram cobradas taxas diferentes para alunos internos, semi-internos e externos (MOACYR, 1942, p. 338).

A lei de criação da Escola Agrícola de Piracicaba deixa claro que ela não era direcionada a todos, mas, àqueles que tiveram formação escolar inicial e tinham condições de pagar as taxas cobradas pela instituição, portanto, uma minoria da população, na qual não estava incluída a grande massa populacional rural. Outro ponto que indica esta questão é a previsão de vagas para “pobres” e o fato do trabalho nos campos ser feito por menores órfãos, portanto, nos parece evidente o caráter elitista da Escola Agrícola de Piracicaba desde a sua criação; fato que não nos causa estranheza, dada a origem coronelista de seu idealizador, Luiz de Queiroz.

Três meses após a criação oficial da escola, o governo expediu seu regulamento que dizia que:

A escola se destina a proporcionar a instrução profissional agrícola, formando cultivadores capazes explorar racionalmente as propriedades rurais, e promover o progresso da lavoura pratica. Para conseguir esse fim a Escola tratará: a) ensinar o metodo intuitivo; b) exercitar os alunos nos serviços varios de agricultura e industria pastoril; c) organizar excursões às fazendas e

fabricas vizinhas, habituando os alunos aos misteres da administração, e da exploração agrícola; d) fazer investigações no gabinete e no campo para elucidar questões de interesse peculiar à lavoura do Estado (MOACYR, 1942, p. 338-339).

O regulamento (de 1890) da Escola Superior Agrícola de Piracicaba deixa claro que, mesmo voltada para o trabalho rural, o enfoque dado à formação era diferente do previsto nas Escolas Normais Rurais e Cursos de Especialização Agrícola, enquanto naqueles o objetivo era formar o trabalhador para a execução das atividades agrícolas e domésticas, na Escola Agrícola buscava-se formar o especialista, que fosse capaz de administrar a exploração das propriedades rurais e colaborar com o desenvolvimento agrário.

Para isto era empregado o método intuitivo, assim explicado por Moacyr (1942, p. 341):

O professor desenvolverá nos alunos o espírito de observação, obrigando-os a reproduzir as experiencias demonstrativas e a deduzir as suas consequencias; despertará o interesse dos alunos pelo estudo, produzindo considerações judiciosas e com aplicação local [...].

Portanto, um método que buscava suscitar nos alunos a iniciativa de aprender sempre e a capacidade de observação e solução de questões práticas do cotidiano rural. O ensino prático contemplava “exercícios de análise química, anatomia vegetal e animal; trabalhos de campo com maquina agrícolas; serviços nos estabulos e cocheiras; uso de instrumentos topograficos e desenho” (MOACYR, 1942, p. 339). Assim como as matérias e o método, as atividades práticas demonstram a diferença da formação ofertada na Escola Agrícola de Piracicaba e a aquela voltada aos professores que formariam os alunos do meio rural.

No papel as coisas caminharam rápido, porém, na prática,

sob a orientação do governo, os trabalhos na escola Agrícola São João da Montanha caminhavam lentamente. Luiz de Queiroz lutava pelo seu ideal por meio da imprensa, escrevendo ou fazendo publicar transcrições de artigos estrangeiros sobre o ensino e outros assuntos agrícolas (REICHARDT, 2001, p. 31).

É justo sabermos que a campanha pela criação da Escola Agrícola em Piracicaba não era feita apenas por Luiz de Queiroz, dela faziam parte Jorge Tibiriçá, Luiz Pereira Barreto¹⁸,

¹⁸ Luiz Pereira Barreto será tratado mais detidamente na seção seguinte, na qual trabalharemos os Clubes Agrícolas.

Caetano de Campos, Rangel Pestana, João Rudge e João Francisco de Paula Souza. Exemplo disto é que, ainda em 1891, o *Jornal Correio Paulistano*, em sua edição de 29 de janeiro publicou uma carta circular assinada por eles que destacava a importância de uma escola agrícola no estado de São Paulo como a de Grignon na França e as dos Estados Unidos (*CORREIO PAULISTANO*, 29 de janeiro de 1891, p.2).

Vejamos parte do conteúdo daquela carta circular que era destinada a Adolpho Pinto¹⁹:

Deve ser desconhecido de V. exc. Que o desenvolvimento da instrução publica no Estado e S. Paulo absolutamente não corresponde a quanto tem realizado, em outra ordem de factos, o fecundo espirito de iniciativa paulista. Entretanto, se o progresso material e a prosperidade econômica representam valioso patrimonio de bem estar sensível para as sociedades, isso não basta para fazer a felicidade de nenhuma. Nenhum povo vive só pela satisfação de suas necessidades e appetites de ordem physica. De facto contrista aos espiritos patrioticos e que aspiram para seu paiz alguma cousa mais de que os bens materiaes, ver o quadro desolador de nosso atraso intelectual, o abatimento em que jaz nossa instrução publica em todos os seus ramos. E se bem pouco se há feito e conseguido com a vulgarização do ensino primario, tanto que se alastra entre nós a praga do analfabetismo ao ponto de se elevar a 77% o coeficiente dos que não sabem ler e escrever, maior ainda é a nossa inopia relativamente ao ensino profissional (*CORREIO PAULISTANO*, 29 de janeiro de 1891, p.2).

A primeira parte da carta nos mostra a preocupação de seus remetentes com a instrução pública paulista e a questão do analfabetismo, caro ao país logo no início do Período Republicano (e ainda continua sendo, agora materializado no analfabetismo funcional), além de destacar a carência (inópia) de formação profissional. O segundo trecho da carta trata diretamente da questão do ensino agrícola, observemos adiante:

A esse respeito basta dizer que é a agricultura a fonte quasi exclusiva e a riqueza do Estado, o campo de actividade de quasi todos os seus habitantes; no emtanto não possuímos ainda o mais modesto estabelecimento de ensino agricola, a mais rudimentar escola de instrução profissional. Convencidos de que contra semelhante estado de cousas nem tudo se deve esperar do governo, e que mal compensados serão os seus esforços enquanto não se levantar o espirito publico para a compreensão de seus deveres cívicos, e os bons cidadãos não procurarem influir mais activamente para o progresso da instrução, os abaixo assignados decidiram se empenhar o modesto contingente de sua actividades e dedicação em pról da nobre causa. É pois que,

¹⁹ Adolfo Augusto Pinto nasceu em 1856 e faleceu em 1930, formado em Engenharia, foi nomeado engenheiro fiscal de Obras de Abastecimento de Águas e dos Esgotos em 1880; foi fiscal do Governo junto às estradas de ferro de São Paulo; organizou a primeira estatística geral da Província em 1886, além de outros feitos, colaborou com a revista "Educação" em 1902 (MELO, 1954, p. 476-477).

nessa ordem de cousas, a maior lacuna é o ensino tecnico, especialmente do que interessa à agricultura, tratam os abaixo assignados de fundar no Estado uma escola agricola modelada pela Grignos, em França, e instituições congêneres da America do Norte. Funcionará o estabelecimento sob o regime de internato, com capacidade para 120 alumnos, e será situado no municipio de Piracicaba (CORREIO PAULISTANO, 29 de janeiro de 1891, p.2).

A sequência da carta ressalta a importância do meio rural na economia paulista e a consequente necessidade de formação profissional adequada às atividades rurais; além da consciência de que o governo do estado, por si só, não conseguiria empreender a materialização da escola agrícola de Piracicaba. Outro ponto que se evidencia é a influência estrangeira, assim como já demonstramos e discutimos em outros momentos, o Brasil perpetua a tradição de importar modelos educacionais da Europa e Estados Unidos, a escola agrícola de Piracicaba não escapou a esta tradição.

A carta relata também que existia um valor em dinheiro conseguido por meio de doações daqueles que a assinavam e de outros “bons cidadãos” (CORREIO PAULISTANO, 29 de janeiro de 1891, p.2). Assim, já nos é sabido que as terras foram doadas por Luiz de Queiroz e que parte dos recursos vieram de grandes fazendeiros, portanto, parte da construção da escola agrícola de Piracicaba foi custeada pelo dinheiro do grande latifúndio.

As parcelas mais privilegiadas das elites paulistas se encaminhavam para as Faculdades de Medicina e Engenharia, no Rio de Janeiro, para a Faculdade de Direito e a Escola Politécnica, em São Paulo, esta última dotada de cursos de Engenharia, dentre eles a Agrônômica, que começaria a funcionar em 1897. Com a Escola Agrícola Prática de Piracicaba, o estado de São Paulo passaria a contar com três áreas de conhecimento científico na Agricultura: a pesquisa sediada na Estação Agrônômica, depois Instituto Agrônômico de Campinas, o ensino superior no curso de Engenharia Agrônômica da Escola Politécnica e o ensino médio profissionalizante na referida escola sob a supervisão da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas (REICHARDT, 2001, p.34).

Portanto, a Escola Agrícola de Piracicaba, desde seu planejamento, foi colocada ao lado das grandes instituições educacionais que serviam à elite; é fundamental fazermos estas colocações para compreendermos que o projeto ruralista aqui não estava voltado para a grande massa populacional rural e sua fixação no campo.

Feitos estes esclarecimentos, voltemos ao histórico da Esalq. O plano inicial era de que a obra fosse concluída entre os anos de 1897 e 1898. Entretanto, muitos foram os obstáculos e por muitas vezes o governo mostrou indisposição, deixando a obra da escola agrícola em

segundo plano, alegando falta de recursos financeiros, o que fez com que sua conclusão atrasasse (REICHARDT, 2001, p. 38).

Luiz de Queiroz faleceu em 1898 e não chegou a ver seu grande projeto concluído, mas deixou em uma das cláusulas de doação da fazenda um prazo para conclusão das obras (dez anos, portanto findados em 1902). Diante daquela situação o então Secretário da Agricultura Antônio Cândido Rodrigues decreta a Lei n. 683/A de 29 de dezembro de 1900 que criava a Escola Prática de São João da Montanha, em Piracicaba (REICHARDT, 2001, p. 47).

Com o prazo estipulado por Luiz de Queiroz terminando e o prédio principal ainda não concluído, Cândido Rodriguez manda alugar uma casa na cidade onde a Escola funcionaria, provisoriamente. Naquele mesmo ano da promulgação da lei, Cândido Rodriguez vai a Piracicaba para ver de perto a Escola, impressionado com o que vira, volta a São Paulo e sugere ao Presidente do Estado, Rodrigues Alves, que altere o nome da instituição para “Escola Prática Luiz de Queiroz”, em março de 1901 um decreto oficializou a mudança do nome (REICHARDT, 2001, p. 47).

No dia 1º de maio de 1901 abriu-se a matrícula aos futuros alunos; vinte dias depois, iniciaram-se os exames de admissão. Foram aprovados onze alunos e três ouvintes. Finalmente, no dia 3 de junho de 1901 a cidade amanheceu em festa. O caminho que liga a cidade à Escola estava ladeado de bambus com as extremidades entrelaçadas e cheias de bandeirolas de papel multicolor. A solenidade de inauguração foi presidida por Cândido Rodrigues, ladeado pelo ex-Presidente da República Prudente José de Moraes Barros, Luiz Pereira Barreto, pelo Diretor Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho e Antônio de Pádua Dias, que serviu como secretário. Dentre os presentes destacava-se a figura da nobre senhora Ermelinda Ottoni de Souza Queiroz, viúva do patrono da Escola (REICHARDT, 2001, p. 50).

As atividades começaram em regime de externato, as aulas teóricas continuavam acontecendo na casa alugada na cidade e as aulas práticas na Escola Agrícola. Jorge Tibiriçá Piratininga assume a presidência do estado e nomeia como Secretário da Agricultura o médico piracicabano Carlos José de Arruda Botelho, juntos planejaram e melhoraram o projeto inicial da Escola (REICHARDT, 2001, p. 51).

Por decreto de 18 de fevereiro de 1905, reorganizaram a escola e deram-lhe novo regulamento. Terminaram o edifício principal, e a casa do Diretor foi reformada; construíram o lindo parque que circunda a escola, projetado pelo paisagista Arsène Puttmans. Em 14 de maio de 1907, o novo edifício e demais benfeitorias foram solenemente inaugurados. O edifício principal comportaria um internato, obrigatório para os alunos do curso fundamental e facultativo

para os do complementar. Com essas inaugurações iniciou-se um período áureo para a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (REICHARDT, 2001, p. 51).

A “Escola Superior Luiz de Queiroz” ficou subordinada à Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo até 1934, quando passou a integrar a Universidade de São Paulo – USP. Atualmente, o câmpus Luiz de Queiroz é uma das 36 unidades de ensino e pesquisa da instituição e abriga, além da Esalq, o Centro de Energia Nuclear na Agricultura (Cema) (REICHARDT, 2001, p. 55).

Portanto, a Esalq foi edificada e ficou sob responsabilidade da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo durante a República Velha (1889-1930), momento histórico trabalhado no início deste estudo e que foi marcado pelo domínio econômico e político dos coronéis, que tinham no latifúndio e na cultura do café suas grandes fontes de riqueza, daí o interesse pelo ensino agrícola (lembrando que o próprio Luiz de Queiroz, idealizador de seu projeto, era também um coronel).

Por tudo isso, podemos afirmar que o regulamento, as atividades teóricas e práticas e a organização do trabalho na Esalq eram imbuídos do ruralismo, mas de forma diferente da vista nas escolas normais rurais, cursos de especialização agrícola. A Escola Superior de Agricultura estava voltada para o atendimento de uma pequena parcela da população, que dispunha de certa escolarização e condições materiais para pagar as taxas cobradas pela instituição.

O exemplo da Esalq demonstra os interesses de classe contidos no Ruralismo Pedagógico, uma vez que outras modalidades buscavam formar o professor que ensinaria no meio rural ou os trabalhadores rurais, sobretudo por meio das práticas agrícolas, colaborando com a manutenção da mão de obra no campo. Por sua vez, a Esalq se destinava (e continua se destinando), a formar especialistas com base nos conhecimentos científicos. Dentre essas outras modalidades, estão os clubes agrícolas, de que tratamos seguir.

3.4 Os clubes agrícolas escolares

Até o momento vimos como o Ruralismo Pedagógico se materializou na formação docente por meio das Escolas Normais Rurais e Cursos de Especialização Agrícola e na formação profissional com o exemplo da Esalq, que acabamos de tratar. Nesta seção

buscaremos compreender como isto se deu na educação escolar, através dos Clubes Agrícolas, experiência que buscava despertar nos alunos o gosto pelo campo e suas atividades laborais.

Para entendermos a importância e o funcionamento destes clubes, além de seu histórico, destacaremos as contribuições de Thales Castanho de Andrade que deu continuidade a obra ruralista iniciada por Sud Mennucci no estado de São Paulo, das “Sociedades de Amigos de Alberto Torres” e “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, cujas discussões ruralistas realizadas na década de 1930 colaboraram para o desenvolvimento destas agremiações e da Professora Noêmia Cruz ao Ruralismo Pedagógico paulista, com seu trabalho no Grupo Escolar Rural do Butantã. Por fim, discorreremos sobre os clubes de trabalho, associações voltadas à formação profissional de adolescentes de doze a dezoito anos de idade, que concluíram o ensino primário e não prosseguiram em sua escolarização, criadas naquele mesmo período.

A história dos clubes agrícolas brasileiros começa em 1920, na cidade de Piracicaba, por iniciativa de Thales Castanho de Andrade que escreveu “Saudade”, publicado em 1921, aquele que Sud Mennucci (1935, p. 44-45) considerava ser o primeiro material didático voltado para a educação rural de que se tem conhecimento. Alexandre Mauro Bragion dedicou sua dissertação de mestrado à análise literária de “Saudade” e destaca que:

Por trás do bucolismo de temas tão caros – como a contenção do êxodo rural, a valorização da vida no campo, a exaltação do rurícola e a luta pela educação na roça – todavia desvela-se sutilmente em Saudade a doutrinação política e ideológica de uma elite que – diante do apogeu da vida urbana e fabril em meio à derrocada do ciclo do café – lançava seus últimos esforços em prol da manutenção de uma oligarquia já em vias de declínio: a oligarquia rural do estado de São Paulo (BRAGION, 2007, p.12).

Bragion também toma a discussão aqui já feita, de que o Ruralismo Pedagógico continha em sua essência os interesses de uma classe social que pretendia manter-se no poder por meio da manutenção das oligarquias agrícolas. O ruralismo também foi percebido na literatura infantil produzida por Thales de Andrade, que teve grande repercussão, entre as décadas de 1920 e 1960, ao tratar da ecologia e de questões pertinentes ao Brasil rural. Bragion (2007, p.12) afirma que “houve um momento no Brasil em que Thales e Lobato²⁰, juntos, fizeram parte do repertório de leitura de algumas gerações de crianças”.

²⁰ Monteiro Lobato

Thales Castanho de Andrade nasceu em 15 de setembro de 1890 na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo. Seu pai era dono de fábricas de bebidas, doces e torrefação de café. Passou sua infância entre a cidade e o meio rural, já que seus avós maternos eram sitiantes e chacareiros. Estes últimos foram o exemplo que suscitou em Thales o interesse pela educação rural (BRAGION, 2007, p.91).

Tendo crescido, portanto, entre o campo e a cidade, pode-se dizer que Thales vai continuar a levar essa vida dividida entre a urbe e a roça mesmo depois de ter se formado professor normalista. Lecionando ora nas chamadas escolas rurais isoladas – entre as quais vale citar a Escola Isolada da Estação Banharão, no município de Jaú, e o Grupo Escolar de Porto Ferreira – ora nas escolas situadas nos centros urbanos – como a Escola Normal de Piracicaba, na qual além de atuar como professor (lecionando disciplinas como História da Civilização e do Brasil, História da América, História Geral, Direito, Pedagogia, Psicologia e Prática de Ensino) tornou-se também adjunto de direção e, posteriormente, diretor –, pode-se dizer que ao longo de sua vida adulta Thales continuou a cruzar sempre a mesma “divisa” que separava o campo e da cidade (BRAGION, 2007, p. 92).

Desta forma, Thales de Andrade não apenas vivenciou a vida no campo, como também a educação rural, como professor normalista que era.

Além de ter conseguido conciliar com sucesso a vida rural e urbana, Thales também soube conciliar a vida de professor com a de escritor e político. Ao mesmo tempo em que se dedicou à produção de sua obra literária, Thales também participou ativamente da vida política do Estado de São Paulo, chegando mesmo a ser eleito para assumir uma cadeira na Câmara dos Vereadores de Piracicaba; além de, por lei especial, ter sido nomeado inspetor técnico do Ensino Rural e, posteriormente, assistente técnico do Ensino Rural, diretor geral do departamento de Educação do Estado de São Paulo, chegando até mesmo a ser, no ápice de sua carreira política, secretário de Educação do Estado de São Paulo (BRAGION, 2007, p. 92-93).

A relevância da obra e atuação de Thales Castanho de Andrade fica evidente, tanto na produção literária (didática, infantil e política) quanto em sua participação ativa na educação rural por meio da docência e representação política. Sua carreira no magistério iniciou em 1912, no município de Jaú, tendo seu auge na década de 1940, quando, em 1943, foi nomeado inspetor e assistente técnico do ensino rural. Em 1947, ascendeu a Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, oportunidade em que criou os cursos de alfabetização de adultos (STANISLAVSKI, 2007, p. 2-4).

Thales de Andrade também deu contribuições aos jornais de Piracicaba, Porto Ferreira (cidade onde também morou), Rio de Janeiro, além de revistas voltadas à educação (STANISLAVSKI, 2007, p. 3).

Participante da vida rural de sua época, foi iniciador dos clubes de horticultura com o apoio da Sociedade Amigos de Alberto Tôres, participando, também, do 1º Congresso Normalista de Ensino Rural realizado em Campinas. Foi fundador da instituição nacional dos Clubes Agrícolas Escolares e promotor da primeira Festa do Milho, da Uva, do Pêssego e do Vinho (STANISLAVSKI, 2007, p.3).

Thales de Andrade, portanto,

manteve relações com pessoas importantes para a educação no Brasil, que eram seus amigos ou estavam entre aqueles de seu convívio social e profissional. Entre eles, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Sud Mennucci e Monteiro Lobato. Estas relações podem ser um dos fatores que colaboraram com o êxito de sua obra (STANISLAVSKI, 2007, p. 5).

A partir do exposto, podemos afirmar que Thales de Andrade deu continuidade à obra ruralista empreendida por Sud Mennucci no estado de São Paulo. Prova disto foi a grande popularidade dos clubes agrícolas que sugeriram com a criação do Clube Infantil de Horticultura, assim noticiada pelo jornal “O Estado de São Paulo”, em 06 de maio de 1920:

Como a sua mesma denominação o indica, os fins dessa agremiação consistem em difundir o gosto pela profissão agrícola, entre as crianças que vivem nas cidades, levando-as a considerar com amor e interesse tudo quanto se relacione com o amanho e cultivo da terra. A sociedade terá como socios efetivos meninos e meninas, cujos paes se prontifiquem a lhes <<ceder um trecho>> do quintal na própria residencia, onde o pequeno socio inicie a organização de uma horta, que cultivará, com suas próprias mãos, de acordo com os ensinamentos que lhe forem ministrados pela diretoria da sociedade (ANDRADE, 1933, p.14-15).

Aqueles clubes, portanto, buscavam desenvolver nas crianças que viviam nas cidades o amor pela terra e pelo trabalho agrícola. As atividades realizadas eram registradas por escrito em boletins que eram publicados em jornais locais, assim foi organizado um manual de horticultura; as hortas eram visitadas por sócios cooperados e eram promovidas exposições e competições entre os produtos, que tinham como intuito incentivar o interesse pelo trabalho na terra (ANDRADE, 1933, p. 15).

A ideia (divulgada nos Estados Unidos ainda em 1917) se espalhou em Piracicaba, as hortas se multiplicaram e o município passou a servir de modelo para outros que perceberam os benefícios daquela iniciativa. Além do aprendizado quanto ao cultivo da terra e das sementes, Elyseo de Andrade (filho de Thales de Andrade) destaca que as hortas colaboravam com a economia doméstica e para a manutenção do meio ambiente e ocuparam espaços antes não ocupados ou tomados pelo lixo. (ANDRADE, 1933, p.19)

Os clubes de horticultura existiram durante a década de 1920, um de seus marcos foi a Semana da Horta, realizada de 04 a 10 de 1928, por iniciativa da diretoria geral do ensino do estado de São Paulo e da revista “Chácaras e Quintais”, tinha como objetivo realizar propaganda da horta escolar. Thales de Andrade foi convidado a participar do evento em que cada grupo escolar expôs os produtos cultivados em suas hortas, visando premiar o melhor conjunto. Dentre os produtos expostos, estava o milho produzido por todos que foi vendido e o dinheiro dividido entre os caixas escolares, a esta atividade se deu o nome de Festa do Milho. (ANDRADE, 1933, p. 26)

Além dos grupos escolares, o Clube de Horticultura de Piracicaba também mostrou seu trabalho por meio de oitenta e cinco cartazes, essas iniciativas tinham como objetivo incentivar a oficialização das hortas nos grupos escolares. Thales de Andrade dirigiu um apelo aos secretários do Interior, da Agricultura, da Instrução Pública e Ensino Agrícola em dezembro de 1928, intercedendo pelas hortas escolares nas instituições públicas de ensino paulistas, entretanto, aquelas reivindicações não obtiveram êxito, e o Clube de Horticultura acabou se dissolvendo (ANDRADE, 1933, p. 30).

Os clubes agrícolas, sucessores dos clubes de horticultura, ganharam força na década de 1930, especialmente pelo incentivo dos debates ruralistas realizados por grupos como a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” - SAAT (NICOLAU, 2016, p.48), que levava em frente o nome e os ideais de um dos grandes debatedores do Ruralismo Pedagógico desde o início do século XX. (MONARCHA, 2010, p. 152)

Exaltante, o nacionalismo de Alberto Torres levava-o a caracterizar a realidade brasileira como sucessão de temerosos flagelos históricos, sociais, econômicos e políticos, mas, sobretudo para ele, o país era essencialmente agrícola e assim deveria permanecer [...] Republicano histórico moderado e contrário ao domínio econômico das grandes potências e monopólios internacionais, o sociólogo, na verdade, idealizava uma sociedade assentada na pequena e média propriedade agrícola, cujos proprietários seriam homens redimidos de todas as servidões (MONARCHA, 2007, p.19-20).

Por seu posicionamento, político econômico e pelas discussões realizadas, após a sua morte Alberto Torres passa a ser

[...] alvo de um processo de mitificação e veneração entre um grupo de intelectuais, cientistas e políticos. Tal constatação foi colhida de uma série de depoimentos de estudiosos, contemporâneos e discípulos (de vida – poucos – e pós-morte – numerosos) (PINHO, 2007, p.1).

Prova disto é a fundação de uma sociedade que recebeu seu nome, fundada em 10 de novembro de 1932, que Pinho (2007, p. 169) afirma ser “o maior exemplo da ‘presença’ de Alberto Torres” nos anos de 1930 e que perdurou até 1945. A edição de 20 de novembro de 1932, do jornal “Correio da Manhã”, do Rio de Janeiro, noticiou sua fundação:

Um grupo de estudiosos da obra de Alberto vae se constituir em sociedade para analysar e propagar as ideias e os ensinamentos do sociólogo brasileiro. Não tem objetivos literarios, nem discutir bysantinices a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, mas, tão somente realizar um trabalho de exegese social, desenvolver as idéias e estudos que foram deixados em these pelo autor da “Organização Nacional”. É proposito da Sociedade corresponder-se com os torreanos de todos os Estados para provocar a criação de nucleos locais e conseguir também estudos e objetivos sobre as condições actuaes de vida de várias regiões do paiz (CORREIO DA MANHÃ, Edição 11644, 20 de novembro de 1932, p.8).

O objetivo da sociedade era discutir a realidade social, à luz das obras e teses deixadas por Alberto Torres, além de imprimir obras inéditas de seu patrono, salvo os direitos autorais pertencentes a sua viúva, conforme noticiado no “Correio da Manhã”.

Monarcha (2007, p. 27) nos esclarece que a SAAT era uma

[...] entidade de propósitos nacionalistas, criada no Rio de Janeiro por intelectuais ligados às diversas correntes autoritárias, dentre elas o integralismo, e com núcleos regionais em Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco, Goiás e São Paulo, tinha como atividade principal a discussão dos problemas nacionais, educação rural, imigração e recursos naturais, por exemplo, sempre refletidos à luz do grande sociólogo.

Pinho (2007, p.171) complementa que, mesmo não presente em seus estatutos, vários integrantes da “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” declaravam que uma das finalidades da Sociedade era colaborar com a elaboração da nova Constituição (promulgada em 1934).

A primeira reunião da SAAT aconteceu aos 21 de novembro daquele mesmo ano de 1932, na Sede Nacional de Agricultura na cidade do Rio de Janeiro, local que abrigou provisoriamente sua sede. Para pertencer à sociedade era necessário já ter produzido algum trabalho de política, propaganda ou análise sobre a vida ou obra de Alberto Torres (CORREIO DA MANHÃ, Edição 11644, 20 de novembro de 1932, p.8).

Silvia Pinho (2007, p.170) destaca que a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” não era aberta para qualquer pessoa, em sua maioria era composta por políticos e cientistas. Para ser sócio efetivo era preciso cumprir alguns requisitos, como: ser brasileiro nato ou naturalizado; ser apresentado por um sócio efetivo; obter parecer favorável do Conselho Fiscal; pagar uma taxa em dinheiro e se comprometer com o programa e fins da Sociedade, além disto, havia uma mensalidade a ser paga e a possibilidade de perda do título de sócio caso houvesse incompatibilidade de ideias com os fins e programa torreanos.

Pinho (2007, p. 169) esclarece que:

A SAAT foi uma associação civil bastante ativa, organizada e, ao que tudo indica, poderosa, cujo objetivo era tanto divulgar as idéias do Mestre, como realizar ações diversas que contribuíssem para a nação. Para tanto, promoviam reuniões, palestras e debates sobre questões como educação rural, agricultura, imigração, nacionalidade, trabalho, conservação da natureza e problemas da seca no Nordeste. Indo além do plano do discurso, mobilizavam-se em várias direções, envolvendo-se principalmente em atividades relacionadas ao ensino rural, grande tônica da organização. Também marcaram presença em iniciativas relacionadas à proteção da natureza e realizaram pesados ataques à imigração estrangeira, sobretudo de alguns grupos étnicos, como japoneses e árabes.

Ficam evidentes o nacionalismo e o ruralismo na SAAT. Dentre as grandes preocupações da associação, estavam a oposição à imigração estrangeira e a preocupação com a educação rural. Daí, sua influência na criação dos Clubes Agrícolas, que se popularizaram a partir da década de 1930.

Em 1934, a SAAT já havia implementado mais de seiscentos Clubes Agrícolas espalhados por todo o Brasil; eles eram instalados junto aos grupos escolares e objetivavam desenvolver nos alunos o amor pelo campo, com isso, era esperado que, quando adultos, não fossem atraídos para as cidades. Naquele ano a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” em colaboração com o Departamento de Agricultura e Comércio – DAC, transformou todos os seus clubes agrícolas em cooperativas escolares; 300 deles estavam localizados no estado de São

Paulo, ou seja, metade dos clubes agrícolas existentes no país (CORREIO PAULISTANO, 22 de agosto de 1934, p.7).

Três anos após a criação da SAAT surge outra associação que seguia os mesmos moldes, a “Sociedade Luiz Pereira Barreto”. Um dos grandes incentivadores da criação da Esalq, Luís Pereira Barreto, filho de proprietário de grande lavoura cafeeira, formou-se médico pela Universidade de Bruxelas na Bélgica,

foi em Bruxelas, ainda estudante, que tomou contato com os escritos de Comte, convertendo-se imediatamente à religião da humanidade. Foi, pois, como positivista religioso, afinado com a direção de Laffitte, que Barreto retornou ao Brasil em meados de 1864, onde passou a divulgar a boa-nova positivista, sem jamais abandonar sua bem sucedida carreira médica (ALONSO, 1995, p. 1).

Pereira Barreto retorna ao país em um contexto de grandes mudanças sociais, influenciado não somente pela Guerra do Paraguai (1864-1870), mas também pelo fim do tráfico negreiro e iminente processo de abolição da escravatura, que geraram a necessidade de mão de obra, sobremaneira na província de São Paulo, onde os cafezais imperavam; questão que foi resolvida pelos fazendeiros (dentre eles o próprio Pereira Barreto) por meio da imigração (ALONSO, 1995, p.2). Naquele contexto,

As questões que o preocupam são de duas ordens, a saber, como operar a transição do país para a civilização tanto do ponto de vista material quanto espiritual. O segundo ponto é crucial, já que, segundo Comte, as transformações sociais ocorrem inicialmente no nível das idéias para depois materializarem-se em práticas e costumes. Desta perspectiva, o fundamental era combater o vago espírito teológico que dominava o pensamento nacional, como, aliás, já vinha fazendo desde a década de 1860. De outro lado, existiam elementos empíricos que se apresentavam como entraves ao progresso e que se manifestavam tanto na legislação, incompatível com o espírito positivo, quanto na economia, arcaica e incapaz de trazer o desenvolvimento material ao país. Sua atuação como intelectual, como político e como médico está marcada por essas duas preocupações. A equação barretiana seria, então, o domínio técnico aliado a uma filosofia da história e a um conhecimento dos problemas nacionais, adicionando-se o indispensável componente moral, possibilitando a identificação de grandes focos de estagnação, ou de contraditórias tendências ao desenvolvimento normal do país, face aos quais, Barreto formula projetos de transformação (ALONSO, 1995, p. 8).

Estas ideias deram origem à “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, oficialmente fundada em 04 de maio de 1935 e que seguia os moldes da “Sociedade de Amigos de Alberto Torres”. Suas reuniões periódicas buscavam levar à população do interior notícias do que ocorria no governo

do estado de São Paulo e conhecimentos que colaborassem com a melhora em suas condições de vida e trabalho (CORREIO PAULISTANO, 05 de maio de 1935, p.4).

As massas ruraes se dedicam ao seu cotidiano labor, sem a necessária orientação para a eficiencia, principio economico desconhecido na alimentação, no vestir, nas occupações múltiplas com que se manifesta o homem no meio em que vive e do qual se escraviza, si os não comprehende. Pois o objetivo da Sociedade “Luiz Pereira Barreto” é levar de quando em quando, ás populações longínquas do nosso “hinterland”, o incentivo, o ensinamento, sugestões para a solução de tantos problemas, todos elles de palpitante ensejo como sejam: os da agricultura, os do ensino, da saúde e protecção do homem, da economia, das artes domesticas, das preoccupações culturaes, da organização methodica da vida rural, das communicações, dos correios ruraes e tantíssemos outros (CORREIO PAULISTANO, 05 de maio de 1935, p.4).

A “Sociedade Luiz Pereira Barreto” objetivava, portanto, levar instrução à população rural não só em seu sentido escolar, mas também quanto à questões econômicas, culturais, de saúde, comunicação, ou seja, oferecer conhecimentos que facilitassem a vida no campo. As ações da sociedade eram realizadas por meio de comissões especiais, as primeiras a iniciarem os trabalhos foram a do ensino rural e a do cinema educativo (CORREIO PAULISTANO, 08 de maio de 1935, p. 8).

Ainda naquele mês de maio de 1935, nos dias 11 e 12, sábado e domingo, a referida sociedade promoveu sua primeira atividade, com festividades e palestras na cidade de Tatuí. Criou-se espaço para aqueles que compartilharam suas experiências com o ensino rural, e dentre eles constava a professora Noêmia Cruz, do Grupo Escolar Rural do Butantã, figura cara ao Ruralismo Pedagógico paulista (da qual falamos mais adiante).

Além do compartilhamento de experiências, foram exibidos filmes educativos aos alunos do ginásio e escola profissional de Tatuí e os demais participantes do evento e foram anunciadas as semanas ruralistas de Bauru e a de Tatuí (CORREIO PAULISTANO, 15 de maio de 1935, p. 2).

A semana ruralista de Bauru iniciou em uma terça-feira, dia 18 de junho daquele ano de 1935, sua programação foi assim noticiada pelo Correio Paulistano, na edição daquele dia:

Inicia-se hoje, ás 21 horas, no salão de conferencias da Directoria do Ensino, á rua Florencio de Abreu, 130, a série de conferencias ruralistas promovida pela Sociedade “Luiz Pereira Barreto”. Por essa ocasião usará da palavra o deputado Cory Gomes Amorim, que dissertará sobre “Política do Ensino Rural”. A parte referente a demonstrações praticas estará a cargo da professora

Luiza Guerra, que apresentará os resultados a que chegou quanto ao ensino rural. Finalmente a senhorita Zenaide Villalva dirá poesias regionaes. Amanhã falará o dr. João Lucio Bittencourt, sobre “A importancia do direito e da justiça no ruralismo”. Na parte pratica, a professora Noemia Saraiva exporá os seus trabalhos do grupo escolar do Butantan. Quinta-feira, o dr. Almeida Junior, da Universidade de São Paulo, realizará uma palestra onde tratará d’Os aspectos hygienicos da educação rural”. Da parte pratica incumbir-se-á o professor Abner de Moura. Sexta-feira, o dr. Plínio dos Santos tratará da “Vida e obra de Luiz Pereira Barreto”. O prof. Oracy Gomes discorrerá sobre a “Assistencia Médico Escolar” As sessões serão públicas (CORREIO PAULISTANO, 18 de maio de 1935, p.3).

A programação da primeira semana ruralista realizada pela “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” demonstra suas preocupações: a política do ensino rural, o direito e a justiça no ruralismo (questão diretamente relacionada ao direito à propriedade privada), a higiene na educação rural (cujos intuitos já foram discutidos neste trabalho), além das práticas de ensino nas escolas rurais e a vida e obra daquele que motivou a fundação da sociedade.

Desta forma, podemos afirmar que a “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” colaborou com o debate ruralista paulista, organizando conferências que ultrapassaram os limites da semana ruralista realizada em Bauru. No dia 25 de junho, semana seguinte ao referido evento, no Centro do Professorado Paulista (localizada na capital do estado), Thales de Andrade falou sobre a necessidade do ensino rural, além dele, dentre outros, tomou a palavra Sud Mennucci, maior representante do Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo (CORREIO PAULISTANO, 26 de junho de 1935, p.3).

Dois dias depois, foram realizadas, também no Centro do Professorado Paulista, outras duas conferências acerca da ruralização do ensino. Dentre elas, a do professor Wenceslau Arco e Flexa que colocou a escola primária como ponto central para a promoção do desenvolvimento do meio rural, mencionando a resistência da população rural frente à escola que lhes era oferecida e que não se adequava à sua realidade social e laboral (questão analisada em Basso, 2013, e também retomada no capítulo anterior deste trabalho). A notícia do Jornal Correio Paulistano nos elucida o posicionamento de Arco e Flexa:

Tudo está na socialização da escola, de modo a determinar uma cooperação única, em que se envolvam a um mesmo tempo os governos do Estado, da União e dos municípios, as autoridades sanitárias, as Secretarias de Ministerios da Agricultura e do Ensino, e o povo. Essa cooperação só pode ser processada através de assistencia escolar, aparelho em que o orador propoz fossem transformadas as instituições peri-escolares existentes. Por meio dessa assistência levaria à zona rural meios de ministrar á criança rustica elementos que lhe faltam physica e espiritualmente. Dessa sorte se processaria uma

renovação benéfica no meio ambiente, que facultasse a implantação no campo de hábitos sociais modernos e aperfeiçoamentos técnico-agrícolas, o que determinaria o conforto do campônio e lhe inspiraria o desejo de posse da terra, fatores de fixação do homem no campo (CORREIO PAULISTANO, 28 de junho de 1935, p. 11).

Não somente de Arco e Flexa, a notícia demonstra o posicionamento dos ruralistas pedagógicos frente à educação rural, as discussões realizadas, colocam a escola e o trabalho agrícola como as chaves para a solução dos problemas do meio rural e fixação da mão de obra onde os coronéis precisavam, ou seja, no campo.

Aquela série de conferências ruralistas²¹ terminou no dia 28 de junho de 1935, com a fala do professor Melo de Moraes, diretor da “Escola Agrícola Luiz de Queiroz”, cujos objetivos e métodos já nos são conhecidos (é importante lembrar que foi naquele ano que a instituição foi transferida para a Universidade de São Paulo, representada nas conferências por Almeida Júnior).

Entretanto, segundo os ruralistas, a escola rural daquele período não era adequada, pois nela lecionavam professores formados nos moldes urbanos que colaborariam para expulsão, ao invés da fixação do homem no campo. Naquele contexto, de discussões lideradas por pensadores como Sud Mennucci e Thales de Andrade e por associações, como a “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” e a “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, os clubes agrícolas reapareceram, na década de 1930, (após breve histórico dos clubes de horticultura na década de 1920) como alternativa viável para a empreitada ruralista de formar alunos afeitos com o campo e o labor rural.

O primeiro clube agrícola para menores foi fundado por iniciativa de Elyseo Castanho de Andrade, em 25 de maio de 1933, filho de Thales de Andrade, professor normalista, que também cursou a Escola Agrícola de Piracicaba. Foi sócio do “Clube da Horta” em Piracicaba e acompanhou a trajetória de seu pai naquele projeto, fato que o fez levar adiante o clube agrícola, cuja notícia da inauguração deu pessoalmente a Sud Mennucci. Segundo ele, mostrou grande alegria com o renascimento da ideia que não conseguiram oficializar em 1928 (ANDRADE, 1933, p. 32-34).

Este primeiro clube agrícola escolar foi instalado no centro da capital paulista, no curso primário Caetano de Campos. Embora a princípio a escola não dispusesse de espaço, o clube

²¹ Vale destacar que estamos exemplificando a atuação da Associação Luiz Pereira Barreto, que não se limitou às atividades realizadas naquele mês de junho de 1935.

despertou nas crianças o interesse pelo cultivo de plantas e o cuidado de aves em suas próprias casas. Seguindo este modelo, foi fundado em Piracicaba o “Centro de Cultura Agrícola Escolar”, na escola normal, em 14 de junho daquele mesmo ano de 1933. Dele participaram professores que já tinham experiência no Clube da Horta (ANDRADE, 1933, p. 34-37).

Dois meses após sua fundação, o Centro realizou feira livre em prol da construção da Santa Casa, com produtos vindos dos canteiros das crianças e doações de pais e outras pessoas da comunidade piracicabana (ANDRADE, 1933, p.37). Tanto essa experiência quanto a festa do milho da Semana da Horta, em 1928, mostraram que os clubes agrícolas tinham, além dos fins educativos, resultados financeiros que colaborariam para a valorização do trabalho agrícola.

Lima et. al (1958, p. 9) conceituam os clubes agrícolas da seguinte maneira:

Entre as organizações mais capazes de contribuir para o desenvolvimento do meio rural, pela valorização do ambiente e do trabalho, destaca-se os clubes agrícolas. Agrupando a infância e a juventude em núcleos associativos, essas entidades dão aos seus jovens integrantes as primeiras noções da vida coletiva, com seus deveres e responsabilidades; e, ao mesmo tempo, cumprindo as finalidades de seu programa, despertam o interesse pelos trabalhos lucrativos, inspirando entusiasmo pelas atividades do campo, e, por conseguinte, amoldando tendências que, antes por falta de orientação, se inclinavam para o meio e para atrações das cidades, em torno de outras profissões ilusoriamente mais elevadas.

A caracterização dos clubes agrícolas evidencia seus pressupostos ruralistas, por meio da busca pela afeição ao trabalho agrícola, enquanto atividade lucrativa, e ao meio rural e suas possibilidades profissionais.

Eles surgiram como resposta à invasão urbana que tornou as escolas rurais inadequadas ao meio social a que deveriam servir, segundo Lima et.al. (1958, p.10) a

[...] um dos fatores mais ponderáveis do desequilíbrio entre o campo e a cidade, fenômeno que já chega a causar inquietação pública e que só tende a agravar-se enquanto não for adotada uma política agrária que venha estancar a evasão para os centros urbanos e restabelecer aquele equilíbrio perdido. Não estamos dizendo que lhes cabe a responsabilidade exclusiva da sua execução. Mas, se a escola deve integrar o aluno no ambiente regional, o ensino terá que se adaptar a esta finalidade, terá que se identificar com os interesses locais, sem que isso importe em prejuízos dos fins gerais da educação.

Novamente, a escola figura como peça fundamental da engrenagem que reverteria o êxodo rural, entretanto, já nos é sabido que este movimento tem razões econômicas e sociais que a educação (por mais adequada ao meio e ao trabalho rural que fosse) seria incapaz de conter. Entretanto, tal percepção não era sentida naquela época, assim, acreditava-se, conforme demonstram Lima et.al. (1958, p.10-11), que

para as escolas primárias e os colégios das zonas rurais brasileiras assumirem o verdadeiro papel que lhes cabe, de agentes locais do progresso social, mister se faz que incluam entre suas cogitações a de formar nos educandos uma mentalidade ruralista, gravando, profundamente nas suas consciências a compreensão do perigo que o abandono dos campos representa para o Brasil. A formação de uma mentalidade assim esclarecida é o mais alto objetivo dos clubes agrícolas escolares.

Lima et. al (1958, p. 11) prosseguem, afirmando que, embora exista uma distinção formal entre a educação urbana e a rural, ambas mantêm o mesmo fim básico que é a formação humana e o desenvolvimento da personalidade, além de objetivos comuns como o nacionalista e o socializador, que reforçam o caráter universal da educação. Porém, segundo os autores, cabe à educação rural preparar os alunos para o enfrentamento dos problemas inerentes ao meio em que vivem e trabalham e para identificar-se com os interesses da coletividade que integra.

Essa preparação seria feita nos clubes agrícolas, que permitiriam aos alunos vivenciar as experiências no campo, se afastando das abstrações e dados meramente informativos. Os clubes agrícolas não tinham por objetivo formar agricultores ou profissionalizar os alunos; eles se confundiam com a própria escola, dando um sentido prático às atividades educativas, que tinham situações concretas e a observação direta do campo como ponto de partida (LIMA et.al., 1958, p. 12-13).

Lima et. al. (1958, p. 15-16) esclarecem que:

Entre as suas finalidades estão as de ensinar técnicas para o domínio da natureza e a exploração dos produtos regionais; demonstrar as vantagens do emprêgo de métodos agrícolas racionais, combater as práticas rotineiras e os flagelos rurais; formar hábitos de economia; trabalhar pelo reflorestamento; implantar corretos hábitos alimentares, como base da boa saúde; gravar a ideia do valor econômico, social e patriótico das atividades agrícolas; colaborar na melhoria da vida rural; desenvolver o espírito de cooperação; nobilitar o trabalho manual e as profissões rurais.

Embora o objetivo declarado dos clubes agrícolas fosse o de formar a mentalidade ruralista esclarecida nos alunos, os métodos utilizados eram os mesmos vistos nas Escolas Normais Rurais e Cursos de Especialização Agrícola, ou seja, a prática de atividades voltadas para o trabalho no campo, a saúde e a higiene. Por tudo que foi discutido até o momento, podemos afirmar que este era o tripé que sustentava o Ruralismo Pedagógico: trabalho rural, saúde e higiene.

O Ruralismo Pedagógico não era exclusividade do Brasil. Nos Estados Unidos existiam os “4-H Clubes”, criados em 1914, vinculados ao Departamento de Agricultura, mais precisamente ao Serviço de Extensão Agrícola, que visava prestar assistência à população rural, “radicando-a ao ambiente, através da divulgação e do ensinamento prático de tudo quanto seja necessário para elevar o padrão de vida e do próprio ‘habitat’ rural a um nível máximo de conforto e bem estar” (LIMA et.al., 1958, p.25-26).

Os objetivos do serviço de extensão agrícola norte-americano nos permitem identificar o ruralismo e a intenção de fixar o homem na terra por meio da educação, assim como vivenciamos no Brasil no início da década de 1920. Tendo em vista a criação dos clubes 4-H em 1914 (portanto anterior à experiência brasileira) e à tradição de nosso país em importar modelos educacionais, parece-nos que os clubes agrícolas derivaram da iniciativa norte-americana.

Observemos as finalidades dos 4-H clubes:

No conjunto das várias finalidades objetivadas pelos Clubes 4-H, concentra-se em essência, o esforço de divulgar entre os seus membros tudo quanto a vida rural pode oferecer de melhor e de inspirar também os jovens associados a prática de atos e atitudes que contribuam para o enobrecimento do caráter e dos sentimentos coletivos, tornando claros, na compreensão de cada um, a disciplina, os deveres e as obrigações indispensáveis ao desenvolvimento do clube e ao progresso da comunidade (LIMA et. al., 1958, p. 28-29).

Fica evidente a semelhança entre os clubes 4-H e os clubes agrícolas brasileiros, ambos visavam enaltecer o meio rural, criando afeição e sentimento de pertencimento aquele meio e à coletividade. Lima et. al. (1958, p. 31-32) explicam que “4-H é a abreviatura de *head* (cabeça), *heart* (coração), *hands* (mãos) e *healt* (saúde)”, ou seja, os conceitos de saúde e trabalho também são centrais como nos clubes agrícolas brasileiros.

As atividades dos clubes 4-H eram dedicadas ao trabalho rural e doméstico, portanto aconteciam na casa e na fazenda e contavam com o apoio de pais e parentes. “A nítida

compreensão desses deveres dará como resultado maior amor, respeito ao próximo, irmanando a coletividade em laços fraternais de bom entendimento e cooperação” (LIMA et. al., 1958, p. 34), daí a palavra “coração” ser parte do título dos clubes.

Já destacamos em momentos anteriores o romantismo que permeava a visão dos ruralistas brasileiros em relação ao campo e ao trabalho rural. Ao olharmos, mesmo que brevemente para os clubes 4-H, percebemos que o mesmo acontecia nos Estados Unidos, uma vez que tinham como preceitos o amor e os laços fraternais.

Para evidenciarmos ainda mais as semelhanças entre os dois modelos, transcreveremos adiante os objetivos²² dos clubes agrícolas brasileiros:

1-Incutilir na consciência de seus sócios o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e a idéia de seu valor econômico e patriótico. 2-Dignificar o trabalho manual, elevar e engrandecer a vocação e a profissão do agricultor. 3- Mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos. 4- Desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na coletividade. 5- Incentivar a policultura e a aprendizagem de métodos agrícolas racionais, pondo em prática os princípios da agricultura científica e demonstrando os rendimentos das lavouras e criações bem tratadas. 6-Suscitar no espírito dos sócios, especialmente meninas, a verdadeira significação da palavra “lar”. 7- Colaborar para o melhoramento permanente da vida rural, tornando-a mais agradável e aperfeiçoando-a sob o ponto de vista da sociabilidade, da estética e da cultura geral. 8- Formar e cultivar hábitos de economia e orientar os sócios sobre a melhor aplicação de seu dinheiro. 9-Fazer a propaganda, na comunidade rural, da vivenda bonita, confortável, alegre e higiênica, ensinando os sócios a achar belas a ordem e a limpeza. 10- Proteger os animais e as plantas. 11- Trabalhar pelo reflorestamento, organizando o bosque do clube em terreno que deve ser doado pela Prefeitura ou Proprietário Local; preparando os viveiros que forneçam mudas aos sócios; aconselhando os lavradores a reflorestar parte das áreas de suas fazendas; conseguindo que toda árvore derrubada seja substituída por duas outras que se plantam. 12- Florir as janelas das casas dos sócios e realizar, todos os anos, o concurso das janelas floridas. 13- Comemorar a 21 de setembro o “Dia da Árvore” e dedicar um dia à comemoração anual da principal cultura ou criação local. 15- Influir para que as praças, ruas e estradas da localidade sejam arborizadas. 16- Organizar uma cooperativa para a venda dos produtos das plantações e criações dos sócios. 17- Difundir as regras da alimentação sadia como base da boa saúde, ensinando a apreciar o valor nutritivo dos alimentos e os processos racionais de prepará-los. 18- Organizar uma biblioteca. 19- Combater as queimadas, a erosão, as doenças e pragas das lavouras e criações. 20- Enaltecer a vida e a obra dos grandes pensadores, naturalistas, cientistas, sociólogos e homens de ação, cujas idéias e realizações tenham tido influência decisiva nos domínios

²² Embora seja uma citação longa, consideramos pertinente fazer a transcrição na íntegra dos objetivos dos Clubes Agrícolas brasileiros, dada a dificuldade de acesso ao material onde se encontram.

científico, social, técnico ou econômico da vida nacional (LIMA et. al. 1958, p. 42-43).

Os objetivos dos clubes agrícolas brasileiros trazem em si as grandes tônicas do Ruralismo Pedagógico, quais sejam: o nacionalismo; a afeição pelo meio rural e o trabalho que ali se desenvolve; as ameaças trazidas pela urbanização; a higiene e a boa alimentação, diretamente relacionadas à manutenção da saúde; a questão da afeição e cuidado do lar, sobretudo pelas mulheres. Esses e outros pontos aproximam ainda mais os clubes agrícolas brasileiros e os clubes 4-H.

Além destes temas, que também eram recorrentes nos currículos das escolas normais rurais e nos cursos de especialização agrícola, os objetivos dos clubes agrícolas levantam outras questões como o cooperativismo (para escoamento da produção agrícola) e a preocupação com o reflorestamento ambiental, questão até então não abordada nas propostas educacionais ruralistas.

Visando atingir estes objetivos, os clubes agrícolas deveriam:

a) manter uma horta; criação de aves, coelhos, abelhas, bicho da sêda; jardim ou cultura de flores e plantas ornamentais em vasos, latas, janelas; pomar; pequenas indústrias rurais; biblioteca; b) orientar os seus sócios em assuntos agrícolas; c) fazer excursões a propriedades rurais, participando nelas de sementeiras, colheitas, podas, combate a pragas, de tôdas as atividades agrárias, enfim; d) realizar concursos e exposições de seus produtos; e) colaborar com os serviços públicos na racionalização dos métodos de trabalho agrícola correntes no Brasil (LIMA et. al., 1958, p. 45).

Assim como as outras iniciativas educacionais ruralistas já mencionadas, o ideário ruralista se traduzia, em última instância, em atividades práticas, seja na própria escola como, por exemplo, a horta ou em excursões à propriedades rurais, onde os alunos tinham contato direto com a realidade do campo.

Lima et. al (1958, p. 22) destacam que “foi em São Paulo que melhor se demonstrou ‘ao vivo’, que o ensino primário em zonas rurais deve ter características próprias”. Os autores (LIMA et. al., 1958, p. 22-24) ressaltam a experiência do grupo escolar de Butantã, que foi transformado em grupo escolar rural, por iniciativa de Sud Mennucci, a mudança foi para além da nomenclatura. “Na verdade, essa mudança de nome representa um marco. Coube à professora Noêmia Saraiva de Matos Cruz realizar ali uma experiência de educação rural que se tornou clássica nos anais da educação brasileira” (LIMA et. al., 1958, p. 23).

A professora Noêmia Cruz foi convidada por Sud Mennucci, à época Diretor de Ensino do estado de São Paulo, a lecionar na quarta série no Grupo Escolar Rural do Butantã, Mota (2006, p. 124) elucida que,

inspirada no modelo norte-americano dos clubes de jovens agricultores e criadores, ela imprimiu mudanças importantes na história da instituição, fundando, já em 19 de novembro de 1933, o Clube Agrícola Escolar. Esse Clube facilitou a implementação das primeiras diretrizes pedagógicas do ruralismo, sem interferir nas práticas pedagógicas do ensino urbano.

Noêmia Cruz impressionara os participantes do Congresso Regional de Ensino na Bahia com a narrativa de suas experiências ruralistas, em 1934, a professora que iniciou sua carreira em 1932, assume, em 1935, a direção do Grupo Escolar Rural do Butantã, função que exerceu até 1943, quando foi nomeada inspetora do ensino rural do governo federal (MOTA, 2006, p. 118-119).

Enquanto estava à frente do Grupo Escolar Rural do Butantã, Noêmia Cruz envolveu todos os alunos do Grupo nas Atividades do Clube Agrícola, quais eram: “horticultura, floricultura, avicultura, cunicultura, apicultura, roças de milho, feijão, soja, trigo, arroz, aveia, centeio e cevada. Também se desenvolveram técnicas em pomicultura, silvicultura, plantas medicinais, ornamentais e forradeiras” (MOTA, 2006, p.125).

Mas não é só de trabalhos puramente agrícolas que vive um clube agrícola. O de Butantã, por exemplo, desde o seu primeiro ano de vida, organizou festas, excursões, campanhas de interesse social, concursos e feiras. Todos os anos se fazia a festa das aves, a da árvore e a tradicional Festa da Natureza, compreendendo parte literária e plantio de árvores, além da exposição de produtos- ovos, frangos, hortaliças, coelhos, flores, mel- numa feira concorridíssima. Até prêmios em exposições agropecuárias o clube levantou [...] Ganhou dinheiro, também o clube agrícola, com a venda dos seus produtos, revertendo grande parte da renda para a melhoria da alimentação dos escolares. Outra parte foi aplicada em benefício do próprio clube [...] (LIMA et. al., 1958, p. 24).

Além das atividades do Clube, o Grupo Escolar Rural de Butantã utilizava outras estratégias para a formação dos alunos, dentre os raros materiais didáticos estava “Saudade” escrito por Thales de Andrade e publicado em 1921, “para a professora Noêmia, esse era um manual de grande ajuda para a prática de leitura e o aprendizado dos valores ruralistas” MOTA (1958, p. 126).

Noêmia Cruz se esforçava para tentar solucionar o grande problema nacional, a vida do homem do campo e sua formação (MOTA, 2006, p. 127), assim,

o Grupo Escolar do Butantan acrescentava a preparação do aluno “para a vida, educando seu coração no amor a Deus, à Pátria e a seus semelhantes”, em nome do que tentava introduzir uma “nova mentalidade nacionalista e rural”, contrapondo-se aos “decadentes” valores urbanos. “Tenho posto minha dedicação sincera a serviço duma causa que julgo patriótica e de largos benefícios para a nacionalidade” – afirmava Noêmia Cruz, quando já era considerada uma referência em sua área (MOTA, 2006, p. 127-128).

Nacionalismo, amor ao próximo e religiosidade, preceitos que faziam parte do cotidiano do Grupo Escolar Rural do Butantã e dos Clubes Agrícolas, sejam eles brasileiros ou norte-americanos. Com o breve relato da experiência do Clube Agrícola do Butantã pudemos perceber a essência destas organizações que tinham no ruralismo sua orientação e nas atividades práticas agrícolas e do lar as ferramentas para colocá-lo em prática.

Experiência que também destacou a importância de pensadores como Sud Mennucci, Thales de Andrade, Elyseo Castanho de Andrade, Noêmia Cruz e de associações como a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, que são exemplos daqueles que defenderam e tornaram realidade (mesmo que de modo limitado e atendendo a interesses de determinada classe social) o Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo.

É importante ressaltar que os clubes agrícolas não se limitaram apenas ao estado de São Paulo e à década de 1930; eles se popularizaram no país nas décadas seguintes. Em 1940, o presidente Getúlio Vargas ampliou o apoio a eles,

em articulação com a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, o Serviço de Informação Agrícola já está desenvolvendo o seu programma de acção em favor dos clubes agrícolas, fornecendo-lhes ferramentas, sementes e instruções, dando preferencia ás atividades mais adequadas á infancia, como sericultura, apicultura, avicultura e cunicultura e ainda floricultura e horticultura. O amparo oficial aos clubes agricolas escolares influirá decisivamente no exito desse patriotico movimento, que objectiva a creação de solida mentalidade ruralista nas novas gerações do Brasil (CORREIO PAULISTANO, 30 de abril de 1940, p.11).

A notícia acima nos mostra que tanto o Ruralismo Pedagógico quanto os clubes agrícolas adentraram a década de 1940 mantendo os ideais e o método pedagógico pautado nas práticas agrícolas, como vistos nos anos anteriores. Um exemplo da expansão daqueles clubes

aconteceu no estado de Pernambuco que, em maio de 1940, decretou a criação da Federação dos Clubes Agrícolas, com sede na escola rural “Alberto Torres” em Recife, órgão que orientaria e assistiria os clubes agrícolas que seriam criados junto aos grupos escolares de todo o estado.

Dentre as atividades, estavam previstas feiras e premiações dos produtos agrícolas e comemorações como as dos dias da “Bandeira”, “Pátria”, “Árvore”, “Colheita”, “Saúva” e do “Milho” (CORREIO PAULISTANO, 15 de maio de 1940).

Quase duas décadas depois, em 1957, o estado de Pernambuco contava com cerca de 300 clubes agrícolas, totalizando 26.866 sócios, sendo que naquele ano foram realizadas 15.414 aulas de plantação; 2.654 de criação e 5.314 de pequenas indústrias (podemos entender como o beneficiamento da produção agrícola); 18.937 práticas agrícolas e 1.644 reuniões ordinárias.

No Brasil, naquele mesmo ano de 1957, existiam 2157 clubes agrícolas que desenvolviam atividades similares aos de Pernambuco (LIMA et. al., 1958, p.22).

Se utilizarmos os dados de Pernambuco para fazermos uma estimativa, teríamos, aproximadamente, 207.000 alunos sócios de clubes agrícolas no Brasil em 1957. Embora seja um valor estimado, dá-nos a dimensão da popularidade dessas agremiações no país. A partir desses indicadores e pelo exposto, acreditamos poder afirmar que os clubes agrícolas foram a experiência educacional ruralista de maior alcance no Brasil (considerando o número de alunos que deles participaram).

Devido ao grande número de clubes e de alunos a eles associados fica evidente a importância dos clubes agrícolas para o Ruralismo Pedagógico brasileiro. Entretanto, não podemos deixar de lembrar que as iniciativas ruralistas atendiam aos interesses da elite agrária que pretendia manter a hegemonia rural no país e que os clubes eram direcionados aos alunos das escolas públicas primárias, portanto frequentados pelos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, temos uma grande quantidade dessas associações, se comparado ao reduzido número de escolas normais rurais e escolas agrícolas, que estavam voltadas a uma pequena parcela da população que já possuía certo nível de escolaridade.

Para os alunos que concluíam o curso primário e não continuavam os estudos no ensino secundário ou profissional, foram criados os clubes de trabalho, a partir do modelo existente nos Estados Unidos desde 1916, que tinha o intuito de ensinar moças e rapazes a “ganhar o pão de cada dia”. A experiência norte-americana era embasada no trabalho nas pequenas fábricas,

onde os jovens de até vinte e um anos aprendiam diferentes funções. Após anos de aprendizado, eles estavam aptos ao trabalho fabril (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p. 22-24).

Um exemplo desta experiência no Brasil iniciou em 1936, quando o governo do estado de São Paulo autorizou a criação do Departamento dos Clubes de Trabalho, por meio da Lei n. 2.648, de 17 de janeiro daquele ano, o referido departamento era subordinado à Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio. Vejamos o que previa a lei:

Art. 2.º - Os Clubes do Trabalho destinam-se a formar, na primeira mocidade, hábitos de trabalho e de valorização do esforço humano, afim de, pela aplicação de métodos racionais, estimular e fomentar a produção econômica do Estado, e facilitar o seu escoamento, mediante a divulgação das melhores práticas de comércio, tanto do ponto de vista ético, como técnico. Art. 3.º - Organizar-se-ão os Clubes do Trabalho nos núcleos de população em que, dentro de um raio de três quilômetros, seja possível recrutar cem sócios, entre crianças e adolescentes de 12 a 18 anos de idade. § 1.º - A ação dos Clubes do Trabalho desenvolver-se-á em complemento à das escolas públicas [...] (SÃO PAULO, 1936, p.1).

Como sua própria nomenclatura indica, o maior objetivo dos clubes era a formação para o trabalho por meio da divulgação de técnicas e métodos modernos de produção. Diferentemente dos clubes agrícolas, que estavam voltados para as crianças das escolas primárias, os clubes de trabalho atenderiam os adolescentes entre 12 e 18 anos de idade que concluíram o ensino primário e não prosseguiram para o ensino secundário ou profissional (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p.19).

Cada núcleo, misto ou separado por gênero, deveria ter, no mínimo, quinze sócios e poderia estar ao lado de uma escola isolada municipal ou estadual ou grupo escolar, seja em áreas urbanas ou rurais, neste caso, funcionaria em período extra escolar. Quanto às atividades realizadas, poderiam ser de natureza agrícola, técnico-industriais ou comerciais, sempre regidas por princípios educacionais e democráticos, respeitando a vocação dos sócios (SÃO PAULO, 1936, p.1).

Em dezembro daquele mesmo ano de 1936, o Departamento dos Clubes de Trabalho publicou um boletim denominado “Publicação n. 2” que, dentre outras coisas, explicava o que eram e a quem se destinavam os clubes de trabalho. O boletim dizia que:

Os jovens que viviam nas zonas rurais e que devem destinar-se aos trabalhos agrários, quer da lavoura, quer da criação ou das indústrias ruralistas, serão dirigidos pelos Clubes de Trabalho. Esses Clubes, respeitando os mais

rigorosos principios pedagogicos, procuram encaminhar os jovens nas actividades por estes escolhidas, pois seu escopo fundamental é racionalizar o trabalho rural. Para isso respeitam-se as preferencias, pendores e vocações de seus associados (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p.16).

Portanto, embora sua lei de criação previsse também o trabalho técnico-industrial e comercial, os clubes de trabalho se destinavam, essencialmente, aos labores rurais. Em vários momentos do boletim, assim como no excerto acima, é destacado que as aptidões pessoais seriam levadas em conta e que isso acarretaria o sucesso do trabalhador, por meio da escolha da profissão adequada e direcionamento dado por profissionais. Observemos como funcionavam os clubes:

Indicada a profissão ou a natureza de trabalho que mais convenha ao adolescente, será elle dirigido por profissionaes especializados, que lhes ensinarão os methodos mais efficientes. Além disso, todo e qualquer trabalho executado por um socio do Clube será devidamente remunerado, pois os productos sahidos do Clube serão postos á venda. Para que a procura desses productos seja compensadora, o Clube adopta este principio: *nenhum trabalho de aluno será executado desde que não possa encontrar immediata collocação no mercado*. Assim, os Clubes de Trabalho organizarão o escoamento da produção pelos methodos commerciaes mais adequados em vigor (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p. 17). (Grifos do autor)

O funcionamento dos clubes de trabalho se assemelha a de uma empresa capitalista, em que os trabalhadores recebem por sua jornada de trabalho. No caso, a remuneração vinha daquilo que os próprios adolescentes produziam, forma mais antiga de educação, pelo próprio trabalho, e que aqui se aproxima da lógica capitalista de produção, quer seja pela remuneração ou pelo estímulo ao desenvolvimento individual e a iniciativa de associação, presentes no Boletim divulgado pelo Ministério da Agricultura. Portanto, podemos dizer que esses clubes levariam os adolescentes passivamente ao mercado de trabalho, embora sua orientação ruralista e influência norte americana não permitissem algo diferente, é fundamental termos claras as intenções dessas associações.

Outro ponto presente nos clubes de trabalho, e que era comum a todas as iniciativas educativas ruralistas, era a questão da higiene, aqui associada ao trabalho e à saúde individual e coletiva. Além desta, o amor pela natureza, pelo trabalho e os produtos da terra e a cooperação colaborariam para romper com o “parasitismo” visto nas cidades, de acordo com a Secretaria de Agricultura (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p. 17).

Cientes dos princípios que regiam estas associações, olhemos para alguns exemplos de sua materialização. Em 25 de outubro de 1936, o jornal “Correio Paulistano” noticiou as atividades do clube de trabalho do município paulista de Porangaba, anexo ao grupo escolar local, que naquela data já contava com seis frentes de trabalho ativas: horticultura, jardinagem, apicultura, sericultura, agricultura e uma granja.

Além das atividades educativo-laborais, eram realizadas comemorações como a do “Dia da Criança que Trabalha²³”, excursões e feiras, nas quais os produtos obtidos no clube eram comercializados. A notícia das atividades foi dada com grande entusiasmo e prova disto é a seguinte afirmação nela contida “O Grupo Escolar de Porangaba com o seu Clube do Trabalho, está praticando o verdadeiro ruralismo nesse município” (CORREIO PAULISTANO, 25 de outubro de 1936, p. 34).

Em maio de 1937 os diretores dos grupos escolares pertencentes à Delegacia de Ensino de São Paulo (capital e interior) receberam circular questionando sobre a possibilidade ou não de instalação de clubes de trabalho nos respectivos grupos. As devolutivas foram cobradas por meio do Diário Oficial do Estado de São Paulo dos dias 11 e 25 de maio daquele ano, bem como em outros jornais de grande circulação, como o Correio Paulistano (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 25 de maio de 1937, p.12).

Em 19 de novembro daquele mesmo ano de 1937, ao noticiar comemorações do Dia da Bandeira, o Correio Paulistano mencionou que Clubes de trabalho estavam em funcionamento em várias regiões do estado de São Paulo e outros em processo de implantação no interior, sem, contudo, mencionar quantidades e localização (CORREIO PAULISTANO, 19 de novembro de 1937, p.4).

No início de janeiro do ano seguinte o diretor do Departamento dos Clubes de Trabalho do Estado de São Paulo, professor Francisco Faria Neto, se reuniu com o ministro da Agricultura, Fernando Costa, para falar sobre os bons resultados dos Clubes de Trabalho, segundo a notícia, a ideia era espalhar a iniciativa por todo o país, entretanto, os argumentos estavam mais pautados no número de adolescentes que saíam do ensino primário e não tinham prosseguimento nos estudos do que nas próprias ações dos clubes (CORREIO PAULISTANO, 11 de janeiro de 1938, p. 1).

²³ O objetivo deste trabalho é realizar um resgate histórico de experiências educacionais ruralistas das décadas de 1930 e 1940; sabemos que iniciativas que envolvem o trabalho infantil contrariam a legislação vigente e os Direitos Humanos, mas não entraremos em tal problematização neste estudo.

Localizamos cerca de 30 notícias no Correio Paulistano nas edições dos anos de 1930 a 1939 que mencionavam os clubes de trabalho, mas em sua quase totalidade, eram muito vagas, não davam conta de dizer quantos eram e onde estavam localizados. Embora tenhamos percebido entusiasmo em relação a estas associações na maioria delas, em primeiro de maio de 1938, a publicação da disponibilidade de um funcionário evidenciou a extinção do Departamento dos Clubes de Trabalho; portanto, o órgão existiu apenas por dois anos no estado de São Paulo (CORREIO PAULISTANO, 01 de maio de 1938, p.4).

Ainda que não tenhamos muitos dados acerca dos clubes de trabalho, sua orientação ruralista ficou evidente tanto por meio das atividades desenvolvidas quanto pelo discurso contido no Boletim divulgado pelo Ministério da Agricultura, conforme podemos perceber adiante:

Essa mocidade nascida, creada, educada e identificada com a vida roceira, com o trabalho rural será, proximadamente, o maior orgulho da Patria Brasileira, que della necessita como nosso organismo necessita de ar e movimento. Porque é pelos seus pulmões fortes e dilatados que a Patria vai respirar os ares da prosperidade; é pelos seus braços incançaveis e varonis que nossa Terra vae construir a sua grandeza, a sua civilização, a sua surpreendente obra de paz- fruto maravilhoso do trabalho educativo, que se inicia bafejado de ardente fé. E então poderemos dizer: *Aquella que abandona o trabalho dos campos é indigno da terra de seu berço, é um trahidor.* (SECRETARIA DA AGRICULTURA, 1936, p. 18). (Grifos do Autor).

O discurso do Ministério da Agricultura diferencia os homens em rurais e urbanos, desconsiderando a contradição que caracteriza as sociedades capitalistas, como explica Marx (2009, p. 139):

[...] as relações de produção nas quais a burguesia se move não têm um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que essas relações só produzem a *riqueza burguesa*, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros ingressantes dessa classe e produzindo um proletariado sempre crescente. (Grifos do autor)

Portanto, precisamos entender que o fator gerador da desigualdade nas sociedades capitalistas, como a brasileira, não é o fato de o indivíduo estar no meio rural ou urbano, mas

pertencer à classe dos trabalhadores ou à elite – essa última, detentora da posse das terras e dos meios de produção.

Tal compreensão nos permite afirmar que os ruralistas tinham interesses nítidos de classe, que visavam à manutenção do *status quo* e da mão de obra do meio rural, daí a exaltação daquele ambiente e o esforço para fixar o homem nele.

Essas palavras encaminham nosso trabalho para suas considerações finais, deixando claro quais eram os anseios ruralistas das décadas de 1930 e 1940. Um discurso muitas vezes apaixonado, que ecoava de uma classe social, tinha no latifúndio e na agricultura as bases de seu poder. Disso emanava a busca incansável pela manutenção da mão de obra no meio rural, tarefa impossível dada à educação que foi e é incapaz de conter o movimento da população em busca de melhores condições de vida e trabalho presentes nas cidades.

Para cumprir essa tarefa, o professor seria peça fundamental, o que derivou iniciativas como as escolas normais rurais e os cursos de especialização agrícola. Entretanto, vimos que elas não se popularizaram como desejavam seus idealizadores. Buscando superar a ausência do tão sonhado professor rural, o trabalho agrícola adentrou as escolas primárias por meio dos clubes agrícolas e a formação profissional por meio dos clubes de trabalho e as escolas agrícolas, essas últimas existentes até hoje.

O que tantas iniciativas educacionais tinham em comum? A credulidade de que a educação seria capaz de fixar o homem no campo e despertar neles o amor pela terra e o trabalho rural, se o discurso era apaixonado e caloroso, na prática o que vimos foi o trabalho no campo pouco problematizado, a multiplicação das hortas escolares e o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista.

Com o resgate histórico aqui realizado, objetivamos compreender como o Ruralismo Pedagógico foi materializado no estado de São Paulo, especialmente nas iniciativas voltadas para a formação docente, não tirando o valor histórico do referido movimento pedagógico, mas buscando desvelar os interesses que o engendraram nas décadas de 1930 e 1940.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a responder à seguinte questão de pesquisa: como o Ruralismo Pedagógico materializou-se no estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo no que diz respeito à formação docente? Partimos da tese de que, embora os ruralistas pedagógicos justificassem a necessidade de uma educação específica para o meio rural e a formação de professores afeitos com a vida e trabalho nesse meio, com o objetivo de formar o homem do campo e desenvolver nele o amor pelo ambiente, os reais interesses contidos em suas propostas educacionais estavam alicerçados na busca pela manutenção da ordem econômica agrária e do poder político dos coronéis, por meio da sustentação da mão de obra no campo.

Tal movimento fez com que a materialização das propostas educacionais do Ruralismo Pedagógico para a formação docente fossem resumidas à inclusão de técnicas agrícolas e noções de higiene no currículo das escolas normais rurais e nos cursos de especialização agrícola.

O Ruralismo Pedagógico era uma vertente educacional que estava alicerçada na defesa da educação específica para o meio rural e na crença de que ela seria capaz de conter o fluxo migratório do campo para a cidade, além de desenvolver, na população rural, a afeição pelo meio ambiente. Essa concepção ganhou destaque nos debates educacionais nas décadas de 1930 e 1940, período marcado pelo embate entre aqueles que defendiam a urbanização e a industrialização e aqueles que desejavam a manutenção da economia agrária e do poder oligárquico, os ruralistas. Tal fato justifica o recorte histórico que realizamos.

Em busca da comprovação da tese levantada, a partir da perspectiva dialética (que considera o movimento histórico em sua totalidade e marcado por contradições), voltamo-nos à compreensão do desenvolvimento do Ensino Normal no Brasil e no estado de São Paulo. Nesse prisma, o professor seria a principal ferramenta na empreitada ruralista; portanto, tornou-se imperativo compreender como acontecia a formação docente.

Deparamo-nos com um processo lento e desigual de desenvolvimento das escolas normais, pois a primeira delas foi criada em 1835, na cidade de Niterói, mas apenas na década de 1930 elas se tornaram mais populares, quando aberta a possibilidade de que escolas dessa natureza fossem mantidas pela iniciativa privada.

As diversas reformas parciais do ensino e os exemplos das escolas normais de São Paulo, Itapetininga, Piracicaba e Brás mostraram-nos a descontinuidade das políticas educacionais durante os períodos do Império e da Primeira República. Embora o analfabetismo – questão cara à educação naquele período – estivesse em discussão, pouco foi feito até a década de 1930, quando a escolarização começou a ser exigida pelo mercado de trabalho, que estava em transição de um modelo agrário-exportador para o urbano-industrial. Aliado a essa realidade, também havia o anseio em aumentar o número de votos, não mais garantido pela política dos coronéis vivenciada na República Velha.

Além da supressão do poder político, os coronéis também perderam parte do poderio econômico, em razão da quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e da crise mundial do período entre guerras, que afetaram a produção cafeeira. Diante da situação, os coronéis lutavam pela manutenção da ordem econômica agrária e do *status quo* vigente, ou seja, pela manutenção do poder da burguesia oligárquica.

Nessa luta, uma das armas foi o Ruralismo Pedagógico. Seus idealizadores acreditavam que a educação específica para o meio rural, ministrada por professores afeitos ao campo e ao trabalho ali realizado, seria suficiente para desenvolver nos homens o amor pelo meio e seu labor, o que os impediria de migrar para as cidades.

O percurso histórico mostrou, entretanto, que a migração do campo para as cidades foi movimento amplo, de ordem social e econômica; pessoas saíam de áreas que não ofereciam condições adequadas de moradia, saúde, educação e trabalho, em busca de melhores conjunturas. Como uma educação específica conteria um movimento de ordem social e econômica?

Buscando compreender essa lógica, iniciamos pela análise do currículo e da presença do Ruralismo Pedagógico na “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, Ceará. Fundada em 1934, foi a primeira e a única instituição de tal natureza mantida pelo poder público no Brasil. A análise do currículo e dos estudos que se referem à instituição assinalaram que naquele caso, o Ruralismo Pedagógico, ideologicamente, figurava como uma espécie de mito, capaz de resolver até as mazelas geradas pela seca do Sertão do Cariri.

Na prática, o que percebemos de divergência em relação aos currículos das escolas normais urbanas foi a inclusão de práticas de agricultura, pecuária e noções de higiene, que estavam ligadas à questão da saúde pública no meio rural, onde até hoje é rara a disponibilidade de atendimento de saúde.

O exemplo da “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte” colabora com nossa tese, pois embora houvesse a credulidade no Ruralismo Pedagógico, ele estava resumido às atividades práticas agrícolas. A mesma circunstância ocorreu no “Curso Normal Rural de Cantagalo”, realizado no estado do Rio de Janeiro, na década de 1950. Ainda que fora do recorte histórico proposto, a análise do curso contribui na comprovação de nossa tese, uma vez que os relatos das alunas egressas traziam a grande dificuldade diante da realidade das escolas rurais. Em outras palavras, a formação oferecida sequer era suficiente para diminuir o estranhamento docente frente à escola rural.

O maior objetivo dos ruralistas pedagógicos era a formação do professor próprio para o trabalho nas escolas rurais, ou seja, que tivesse proximidade com o campo e seu trabalho. Sud Menucci, maior defensor e propagador dos ideais do Ruralismo Pedagógico no Brasil e no estado de São Paulo, chegou a afirmar que as escolas nos moldes urbanos eram mais prejudiciais aos homens rurais do que o próprio analfabetismo. Tal afirmação de Menucci, além de revelar a essência do Ruralismo Pedagógico, evidencia que essa vertente educacional perdia de vista o todo social e o fato de que a diferenciação entre os homens nas sociedades capitalistas não é seu local de residência ou tipo de atividade que exerce, mas seu pertencimento à classe trabalhadora ou à elite, essa última que detém a posse da terra e dos meios de produção.

Nossas análises realçaram que, embora não fosse declarado, havia clareza no projeto ruralista quanto à manutenção do *status quo*, já que os currículos dos cursos e das instituições não ofereciam subsídios para a compreensão crítica da realidade. Ao nosso ver, isso permitiria aos sujeitos a decisão em permanecer ou desistir do meio rural.

Outro ponto que sustenta essa afirmação é a diferença entre como o Ruralismo Pedagógico foi mostrado nas diferentes instituições: escolas normais, cursos de especialização agrícola, clubes agrícolas e na Esalq. Cabe ressaltar que nessa última, voltada para a minoria (pagante das taxas escolares e com grau de escolarização exigido para ingresso), a questão rural era aprendida por meio de conhecimentos científicos, de técnicas em como administrar terras e mercadorias, de como transmitir esses conhecimento aos demais. Por outro lado, nas iniciativas voltadas à formação docente e aos alunos das escolas rurais, as técnicas agrícolas e noções de higiene eram suficientes.

Tal direcionamento técnico, que se traduzia em atividades de horticultura, apicultura, trato de animais, entre outras variações, diferenciava o currículo proposto para as escolas normais rurais no estado de São Paulo em relação às escolas normais urbanas. Cabe lembrar que as instituições não chegaram a ser criadas, sob a alegação do governo do estado de que

seriam onerosas aos cofres públicos, pois já existiam muitos normalistas em comparação às cadeiras disponíveis.

Na ausência das escolas normais rurais, foram criados poucos cursos de especialização agrícola no interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940. Relatos daqueles realizados nos municípios de São Carlos, Casa Branca, Espírito Santo do Pinhal e São Manoel mostraram-nos o mesmo direcionamento visto nas outras iniciativas ruralistas: um forte discurso, que via na educação específica a possibilidade de redimir o meio rural e o homem que ali vivia de suas mazelas econômicas e sociais, além de prática resumida às técnicas já mencionadas, reforçando sempre a ausência da crítica.

A credulidade no Ruralismo Pedagógico era disseminada não apenas por Sud Menucci, mas por um grupo de pensadores e educadores, dentre eles Thales Castanho de Andrade, idealizador dos clubes agrícolas escolares e autor do material “Saudade”, primeiro produzido especificamente para o meio rural. Também havia outros disseminadores, que compunham a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e a “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, ambas criadas na década de 1930. Além desses, merece destaque a atuação da professora Noêmia Cruz, no “Grupo Escolar Rural do Butantã”, localizado na cidade de São Paulo, que desenvolveu em sua instituição atividades de cunho ruralista.

As referidas sociedades tiveram grande alcance no debate ruralista nas décadas de 1930 e 1940 por meio da realização de palestras, semanas ruralistas e publicações. Tinham como objetivo (declarado por seus representantes) discutir as questões importantes para o meio rural, como as condições de vida, trabalho e educação. A “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” era fechada, seus novos membros precisavam ser indicados, aceitos por uma comissão e pagar taxas mensais. Foi uma entidade de propósitos nacionalistas, criada por intelectuais ligados às diversas correntes autoritárias, dentre elas o integralismo. Portanto, a sociedade disseminava ideais conservadores e burgueses.

Tais ideias alcançaram todo o país por meio dos clubes agrícolas, agremiações anexas aos grupos escolares que visavam difundir o gosto pela profissão agrícola entre as crianças que viviam nas cidades, desenvolvendo nelas o amor e o interesse pelo cultivo da terra. Em 1934, a “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” já havia implementado mais de seiscentos desses clubes, espalhados por todo o Brasil. Diante desse contexto, podemos dizer que os clubes agrícolas escolares foram a iniciativa do ruralismo pedagógico que obteve maior sucesso, tendo em vista o número de alunos que deles participaram.

Assim como as demais iniciativas, o amor pela terra e pelo trabalho agrícola seria desenvolvido por meio de atividades como horticultura, cultivo do milho, incentivo ao cultivo de hortas em casa, feiras para comercialização da produção dos clubes e outras atividades que apenas instrumentalizavam os alunos. No caso dos clubes agrícolas, a orientação da “Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e da “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, em maioria compostas por representantes da elite agrária, evidencia os interesses de classe contidos no ruralismo, uma vez que a identidade com a terra colaboraria com a manutenção da mão de obra no meio rural.

Desse modo, acreditamos que o caminho percorrido no presente estudo comprova que os reais interesses contidos nas propostas educacionais ruralistas estavam alicerçados na busca pela manutenção da ordem econômica agrária e do poder político dos coronéis por meio da sustentação da mão de obra no campo. Nesse sentido, torna-se claro que as noções de higiene e atividades agropecuárias (únicas questões que diferenciavam os cursos rurais dos urbanos) são incapazes de desenvolver no homem a afeição pelo meio rural; no máximo, conseguiriam alcançar a formação técnica.

Assim, o Ruralismo Pedagógico foi a tentativa de determinado grupo social em inculcar, além do nacionalismo na grande maioria da população, que o meio rural e suas riquezas naturais seriam mais vantajosos do que a disponibilidade de serviços sociais, que geravam conforto, e a oferta de trabalho em melhores condições nas áreas urbanas.

Tal concepção, que perdia de vista a totalidade social, materializou-se nas escolas normais rurais, cursos de especialização agrícola e clubes agrícolas que, ao colocar as atividades práticas agrícolas e pecuárias no centro de seus programas, formavam técnicos incapazes de analisar criticamente a vida rural. Os egressos também levariam aos alunos do meio rural conhecimentos que a própria realidade já os ensinava.

Essas iniciativas evidenciaram que o Ruralismo Pedagógico serviu aos interesses de uma burguesia cuja riqueza era proveniente das atividades agrícolas. Essa vertente educacional era inadequada frente a um modelo de educação integral, que transmitiria, indistintamente, os conhecimentos historicamente construídos, e assim capacitaria os alunos a compreender criticamente a sociedade. Por consequência, seriam capazes, por si sós, de escolher o ambiente em que viveriam e trabalhariam.

Além dos interesses de classe, que realçam a contradição entre os interesses educacionais e os econômicos (esses últimos não declarados pelos ruralistas pedagógicos), além da insuficiência das atividades agrícolas enquanto ferramentas para a formação do sonhado

professor rural, o Ruralismo Pedagógico colocou à educação escolar uma tarefa impossível: conter um movimento de ordem econômica e social, posto que as pessoas não saíam do meio rural apenas por conta da educação escolar precária, mas pela ausência de serviços públicos, de condições de moradia e trabalho difíceis. Essa conjunção de fatores que de fato as impeliu para as cidades.

Portanto, não foram os pensadores e políticos que se posicionaram de modo contrário ao Ruralismo Pedagógico. Seu maior opositor era o próprio desenvolvimento tecnológico, econômico e social, que colaborou com o processo de migração das pessoas do meio rural para as cidades, onde teriam melhores oportunidades de vida e trabalho.

Desse modo, apoiar uma proposta de educação específica para o meio rural seria concordar que existem dois tipos diferentes de homens, rurais e urbanos. Além de que, seria perder de vista a totalidade social e a condição que une a classe trabalhadora – a exploração pelo capital. Não queremos aqui retirar o valor histórico do debate ruralista e das iniciativas educacionais do Ruralismo Pedagógico, mas é fundamental termos consciência de que tal movimento tinha objetivos claros no sentido da manutenção da ordem econômica agrária por meio da fixação do homem no meio rural, ou seja, da mão de obra necessária aos coronéis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846- 1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set/ dez. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1106/1080>> Acesso em: 01 ago. 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 225p. (Prismas). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2016.
- ANDRADE, Elyseo Castanho de. **Os Clubes Agrícolas Escolares**. São Paulo: s./ed., 1933. 48p.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **Instrução Pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920**. São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 1976. 297 p. (Estudos e Documentos).
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão de. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, dez. 2011, pp. 237-255. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14624/8310> Acesso em: 01 jun. 2016.
- AZEVEDO, Fernando de; et. al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). (Documento). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.
- AZEVEDO, Fernando de. **Educação e seus problemas**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946. 383p.
- BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BRAGION, Alexandre Mauro. **Saudade: a utopia ruralista de Thales Castanho de Andrade**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000410798&fd=y>> Acesso em 19 dez. 2016.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 25 jan. 2016.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo histórico**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm> Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 8p. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>
 Acesso em: 02 out. 2017.

CAMARGO, Vicente de Paulo; ALBERICI, Walter Mario Gigliotti. **Excelsior**, São Carlos, a. 1, n. 1, 4p. 5 de dezembro de 1937.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cad. Pesq.** São Paulo, fevereiro de 1990, p. 5-16. Disponível em: <
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/808.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2016.

CARONE, Edgard. **A República Velha II: Evolução Política (1889- 1930)**. 4 ed. São Paulo: Gráfica e Editora FCA, 1983.

CARONE, Edgard. **A República Velha: instituições e classes sociais**. São Paulo: Editora Pensamento, 1960.

CARONE, Edgard. **A segunda República (1930-1937)**. São Paulo: DIFEL, 1973. (Col. Corpo e Alma do Brasil; v.37)

CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da Moralidade: a Ordem Civilizatória Imperial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Gráfica FE, HISTEDBR, 2006b. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html> Acesso em: 20 ago. 2015.

CASTANHA, Antonio Paulo. Ato Adicional de 1834. Glossário. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Gráfica FE, HISTEDBR, 2006a.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm> Acesso em: 26 jan. 2016.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. **Iluminar a terra pela inteligência: Trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena, MG (1910 - 1933)**. 2013. 371f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2013.

CLARK, Jorge Uilson. **O desenvolvimento da política provincial e da educação no período de transição do Império para a República**. 2006, 14p. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_048.html> Acesso em 20 ago. 2015.

CORREIO DA MANHÃ (Rio de Janeiro). Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, ano XXXII, n. 11644, s.p., 20 de novembro de 1932. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&pasta=ano%20193&pesq=Sociedade%20dos%20Amigos%20de%20Alberto%20Torres> Acesso em: 9 mar. 2017.

CORREIO DE SÃO CARLOS. Curso de Aperfeiçoamento Rural da Nossa Escola Normal: Sua inauguração amanhã, com a presença do dr. Almeida Junior, Director do Ensino. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXVIII, n. 8777, s.p., 30 de agosto de 1936.

_____. Curso de Aperfeiçoamento Rural da Nossa Escola Normal. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXVIII, n. 8780, s.p., 03 de setembro de 1936.

_____. Escola Normal de São Carlos: Noções de agricultura e hygiene ás alunas daquele estabelecimento. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXVIII, n. 8795, s.p., 04 out. 1936.

_____. Escola Normal de São Carlos: Noções de hygiene. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXVIII, n. 8799, s.p., 11 out. 1936.

_____. Escola Normal: Curso de Especialização Rural. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXVIII, s.p., 1º nov. 1936.

_____. Curso de Ruralização do Professor Primário. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXIX, n. 8846, s.p., 08 jan. 1937.

_____. Collação de grau dos professores ruraes. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXIX, n. 8848, s.p., 10 jan. 1937.

_____. Professores Ruralistas. **Correio de São Carlos**. São Carlos, ano XXXIX, n. 8850, s.p., 12 jan. 1937.

CORREIO PAULISTANO. Idéia Útil. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano XXVII, n. 10319, s.p., 29 jan. 1891. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_05&PagFis=1430&Pesq=Luiz%20Vicente%20de%20Souza%20Queiroz> Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Movimento Cooperativista. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.051, s.p., 22 ago. 1934. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=4833&Pesq=clubes%20agr%C3%ADcolas> Acesso em: 03 maio 2017.

_____. Sociedade Luiz Pereira Barreto. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.268, s.p., 05 maio 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=Sociedade%20Luiz%20Pereira%20Barreto> Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. **Sociedade “Luiz Pereira Barreto”**. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.270, s.p., 08 maio 1935. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=7606&Pesq=Sociedade%20Luiz%20Pereira%20Barreto> Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. Sociedade Luiz Pereira Barreto: as festividades realizadas em Tatuhy. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.276., s.p., 15 maio 1935. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=Sociedade%20Luiz%20Pereira%20Barreto> Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. As conferências ruralistas da Sociedade “Luiz Pereira Barreto”. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.305, s.p., 18 jun. 1935. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=Sociedade%20Luiz%20Pereira%20Barreto> Acesso em: 05 abril 2017.

_____. Conferências ruralistas. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXI, n. 24.312, s.p., 26 jun. 1935. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=8080&Pesq=Sociedade%20Luiz%20Pereira%20Barreto> Acesso em: 05 abril 2017.

_____. Porangaba. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXIII, n. 24.728, s.p., 25 out. 1936. Disponível em: <

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=14914&Pesq=Clubes%20de%20Trabalho> Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Os Clubes de Trabalho nas Comemorações do Dia da Bandeira. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXIV, n. 25.059, s.p., 19 nov. 1937. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=18979&Pesq=Clubes%20de%20Trabalho> Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Os Clubes de Trabalho e a Educação profissional, agrícola e pastoril. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXIV, n. 25.103, s.p., 11 jan. 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=18979&Pesq=Clubes%20de%20Trabalho> Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Notas e Commentarios. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXIV, n. 25.196, s.p., 1º maio 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=18979&Pesq=Clubes%20de%20Trabalho> Acesso em: 03 maio 2017.

_____. Assistencia aos Clubes Agrícolas Escolares. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXVI, n.25.913, s.p., 30 abr. 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_09&PagFis=1439&Pesq=Clubes%20Agr%C3%ADcolas> Acesso em: 03 maio 2013.

_____. O governo de Pernambuco organiza Clubes Agrícolas. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano LXXXVI, n. 25.025, s.p., 15 maio 1940. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_09&pasta=ano%20194&pesq=Clubes%20Agr%C3%ADcolas> Acesso em: 04 maio 2017.

COSTA, Miguel et. al. **Homenagem que a Sud Mennucci**. São Paulo: Typ. Siqueira, 1931. 19p.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1981. 176 p. (Coleção Educação Contemporânea, Série Memória da Educação).

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 295p. (Coleção Educação e Transformação).

D'ÁVILA, Antonio. A escola complementar de São Paulo. In: ROCCO, Salvador (Org.). **Centenário do Ensino Normal em São Paulo: 1846-1946**. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946. pp. 29-30.

D'ÁVILA, Antônio. **Pedagogia, Teoria e Prática: de acordo com o programa do Curso Normal e com as diretrizes do ensino primário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. pp. 221-267.

DELANEZE, Taís. A proclamação da República e a primeira reforma educacional do novo regime: democracia X educação popular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 7, 2006, Campinas. **Anais...** . Campinas: Unicamp, 2006. p. 1 - 14. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/T/Tais%20delaneze.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS. **Excursões Escolares**. São Carlos: s./ed., 1937. 2 p.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 325p.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986. 122 p.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, n. 21, p. 39-60, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/61>> Acesso em: 25 jan. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 248 p. (Coleção Perspectivas do homem, v. 48, Série Filosofia).

GUELLI, Oscar Augusto. Curso de Férias para Professores Ruraes. **Revista de Educação**. São Paulo, Directoria do Ensino do Estado de São Paulo, vol. XVII-XVIII, n. 17 e 18, 1937, p. 99-104.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598p.

JORNAL DE NOTÍCIAS (São Paulo). Reuniões de Professores: Diversos. **Jornal de Notícias**. São Paulo, ano I, n. 102, 13 ago.1946. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=583138&pesq=Curso%20de%20Especializa%C3%A7%C3%A3o%20Agr%C3%ADcola%20Pinhal>> Acesso em: 04 maio 2017.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 193, p.63-71, dez. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>> Acesso em 24 jan. 2016.

LIMA, Jorge Pinto; BUHR, Carlos; LAVOR, Guaraci Cabral de. **Clubes Agrícolas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1958. 89 p.

LIMA, Nelson de Camargo. **Relatório da “Classe Experimental”**. São Carlos: s./ed, 1937. 3p.

_____. **Relatório da Escola Experimental de Tipo Rural anexa ao Curso Primário da Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: s.ed., 1938. 3p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira Escola Normal Rural do Brasil: a escola normal rural de Juazeiro do Norte - CE (1934-1946). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DA HISTÓRIA, 4, 2006, Rio de Janeiro. **Anais....** p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Flavia%20Obino%20Correa%20Werle/Antonio%20Germano%20Magalhaes%20Junior%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2016.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no Século XIX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”: História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 8., 2009, Campinas, SP. **Anais....** p. 1-13. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf> Acesso em: 24 jan. 2016.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975. 161p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Sociologia).

MARX, Karl Heinrich. **Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 272p.

MASCARO, Carlos Corrêa. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo**: Subsídios para estudo de sua reforma. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Secção de Publicações, 1956. 47 p.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MELO, Luis Correia de. **Dicionário de Autores Paulistas**. São Paulo: Serviço de Comemorações Culturais, 1954. 678p. (Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo).

MENNUCCI, Sud. **A Crise da Educação Brasileira**. São Paulo: Oficinas Graphics Irmãos Ferraz, 1930a. 196 p.

_____. **A escola paulista**: polêmicas com o Sr. Renato Jardim. São Paulo, COPAG, 1930b. 37 p.

_____. **Cem anos de Instrução Pública**: 1822-1922. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha, 1932. 115 p. (Coleção "Assumptos Sociaes").

_____. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: s.ed., 1946. 223p.

_____. **Pelo sentido ruralista da civilização**: subsídios para a história do Ensino Rural no Estado de São Paulo. São Paulo: Empresa Graphica da "Revista dos Tribunaes", 1935. 79 p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da Educação no Brasil (1884-1889). Vol. 1. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1939. 639p.

_____. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da Educação no Brasil (1884-1889). Vol. 2. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1939. 576p.

_____. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da Educação no Brasil (1884-1889). Vol. 3. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional. 1940. 592p.

_____. **A instrução pública no estado de São Paulo**: Primeira Década Republicana (1890-1893). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, 390 p. "BRASILIANA" 5ª série da Biblioteca Pedagógica Brasileira, vol. 213-A.

MONARCHA, Carlos. Cânion da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**: Instituições, Práticas e Formação do Professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. Para o azul, para o centro, marcha para o Brasil profundo: escolarizar os vazios da Nação. In: VIDAL, Diana Golçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. pp.127-157.

MOTA, André. O campo vai à cidade: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan. **Cadernos de História da Ciência**. São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 113-138, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ses.sp.bvs.br/pdf/chci/v2n2/v2n2a07.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2017.

- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974, 1976. 400p.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil Imperial e Colonial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 181-203, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art12_28.pdf> Acesso em: 28 jan. 2016.
- NERY, Ana Clara Bortoleto; INOUE, Leila Maria. Escola Normal de Piracicaba: práticas e saberes. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10, 2009, Águas de Lindóia. **Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 7055-7067. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139771>>.
- NEVES, Ary Pinto das. **São Carlos: da Escolinha de Primeiras Letras às Universidades de Prestígio Internacional**. São Carlos: s./ed., s.d.. 16p.
- NICOLAU, Nathalia dos Santos. **Clubes Agrícolas: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942-1958)**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/2035.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2016.
- NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do Magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art07_27.pdf> Acesso em: 30 maio 2016.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: a Antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 120p.
- PINHO, Silvia Oliveira Campos de. **Alberto Torres: uma obra, várias leituras**. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-8RGFA5/disserta__o_de_silvia_oliveira_campos_de_pinho.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 mar. 2017.
- PIROLLA, Maria Christina Girão. **Memórias do Instituto: 1911-1976**. São Carlos: Camargo Artes Gráficas, 1988. 97 p.
- REICHARDT, Claus. **Esalq 100 anos: um olhar entre o passado e o futuro**. São Paulo: Prêmio, 2001. 194p.
- RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto de criação da Escola Normal**. Decreto n. 10 de 10 de abril de 1835. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>> Acesso em: 25 jan. 2016.
- ROCCO, Salvador. Escola Normal de São Paulo. In: ROCCO, Salvador (Org.). **Centenário do Ensino Normal em São Paulo: 1846-1946**. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946. p. 7-9.
- SANFELICE, José Luis. Fontes e História das Políticas Educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, Curitiba, Palmas: Autores Associados, HISTEDBR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. pp. 97-110. (Coleção Memória da Educação).
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde; CONSIDERA, Marcela Loivos. Formação de professores para escolas rurais: o Curso Normal Rural de Cantagalo (1952-1962). **Revista Eletrônica**

Pesquiseduca. Santos, v. 05, n. 09, p. 63-87, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/293>> Acesso em: 29 set. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 2971, de 24 de maio de 1937. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** São Paulo, 25 maio 1937. p. 1-1. Secretaria da Educação e Saúde Pública.

Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1937/diario

oficial/maio/25/pag_0001_7FVG1LEELN4E5e0T5RHHT5SH2OP.pdf&pagina=1&data=25/05/1937&caderno=Diário Oficial&paginaordenacao=100001>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. **Decreto n. 15.142**, de 18 de outubro de 1945. Aprova o Regimento dos Cursos de Especialização Agrícola na Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Pinhal.

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1945/decreto-15142-18.10.1945.html>> Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Decreto n. 2.025**, de 29 de março de 1911. Converte as actuaes Escolas Complementares do Estado em Escolas Normaes Primarias e dá-lhes regulamento. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html>> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Decreto n. 27**, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas annexas. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>

Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 3.356**, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrucção Publica. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>

Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>

Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Decreto n. 6.047**, de de 19 de agosto de 1933. Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providencias. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>>

Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Decreto n. N. 14.002**, de 25 de maio de 1944. Dispõe sôbre a criação do curso pré-normal e dá outras providências. Disponível em: <

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157170/DECRETO%20N.%2014.002,%2025.05.1944.pdf?sequence=1>> Acesso em 27 set. 2016.

_____. **Lei n. 88**, de 08 de setembro de 1892. Reforma a instrucção publica do Estado.

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>> Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Lei n.1.051**, de 28 de dezembro de 1906. Concede matricula no 3.º anno da Eschola Normal aos professores diplomados, e aos que vierem a se diplomar pelas escholas complementares. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1906/lei-1051-28.12.1906.html>> Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Lei n.2. 648**, de 17 de janeiro de 1936. Autoriza o Poder Executivo a criar o Departamento dos Clubes do Trabalho. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1936/lei-2648-17.01.1936.html>> Acesso em: 28 abril 2017.

_____. Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Histórias de Escolas Estaduais Paulistas**: Escola Normal de São Paulo. s.d. 30p. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Histórias de Escolas Estaduais Paulistas**: Escola Modelo Preliminar de Itapetininga. s.d. 5p. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895_Escola_Modelo_de_Itapetininga.pdf> Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Congresso Legislativo do Estado de São Paulo. **Reforma Constitucional**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/reforma-constitucional-1911/>> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. **Revista de Educação**. São Paulo, vol. XV e XI, n. 15 e 16, set. e dez. 1936. pp. 103- 104.

_____. Secretaria de Agricultura. Departamento dos Clubes de Trabalho. **Publicação n. 2**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Atlântico, 1936. 24p.

_____. Secretaria de Estado e Negócios da Educação. Diretoria Geral. Divisão de Relações Públicas. Publicações Avulsas. **Legislação do Ensino Normal do Estado de São Paulo**, atualizada até 30 de abril de 1960. São Paulo, 1960. 88 p. (Publicação Avulsa n. 4).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp. 143-155. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFSM)**, v. 30, p. 11-26, 2005. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>> Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado Novo (1937-1945)**. Niterói, São Paulo: Livraria Panorama, Editorial Livramento, 1980. 61 p.

SOUZA, Jonas Soares de. Primeiras Escolas Agrícolas de São Paulo: O Brasil teve demanda tardia pela ciência agrônômica. **Revista Campo & Cidade**, On-line, ed. 68, s.d., s. l., Escola Agrícola, 1 p. Disponível em: < <http://www.campoecidade.com.br/edicao-68/primeiras-escolas-agricolas-de-sao-paulo/>> Acesso em: 27 set. 2016.

STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. Um estudo sobre a Coleção Leitura Escolar, de Thales Castanho de Andrade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2007, 10p. Disponível em < http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem07pdf/sm07ss14_03.pdf> Acesso em 23 jan. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890- 1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009. 407p.

_____; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do Ensino Primário Rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**. Porto Alegre v. 18, n. 43, ago. 2014, p. 13-32. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553/pdf_21> Acesso em: 26 set. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14. p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 02 ago. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Brasília: Editora Nacional, INL, 1976. 384p. (Atualidades Pedagógicas, vol. 132).

_____. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jun. 1932. p.110-117. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>> Acesso em: 23 ago. 2016.

VARELA, Sarah Bezerra Luna. **Mitos e Ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

VICENTINI, Leila Cristina de Almeida. **Escola Normal Primária de Pirassununga**: estudo histórico de uma instituição escolar. 2001. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VIVIANI, Luciana Maria; GIL, Natália de Lacerda. A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais. **História da Educação**, Porto Alegre, vol. 15, n. 34, p. 147-170, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141009.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: História Institucional. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 5, n.14, p.35-50, abr. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=673>.> Acesso em: 23 set. 2016.

_____. Escolas Normais Rurais no Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6, 2006, Uberlândia, MG. **Anais....** p. 116-128. Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/10FlaviaWerle.pdf>> Acesso em 13 ago. 2013.

ANEXOS

ANEXO I

Correio de São Carlos

DIRECTOR-PROPRIETARIO — JOSÉ FERRAZ CAMARGO

ANNO: XXXVII
REDACÇÃO
Rua Nova de Julho, 97
Telephone, 329

DOMINGO, 30 DE AGOSTO DE 1936

(FILIAÇÃO: A. U. J. B. e I. A. P. I.)

SÃO CARLOS
ESTADO DE S. PAULO
— BRASIL —

NUM. 8777

Curso de Aperfeiçoamento Rural da nossa Escola Normal

Sua inauguração amanhã, com a presença do dr. Almeida Junior, Director do Ensino

Foi com satisfação que a nossa terra recebeu a noticia de que será instalado amanhã, 31 do corrente, o curso de aperfeiçoamento rural da nossa Escola Normal, curso esse que mereceu aplausos das autoridades do ensino de São Paulo. Teremos para inaugurar o sr. Director do Ensino, dr. Almeida Junior, acatado mestre paulista, que aqui chegará nesse dia, ás 9 horas da manhã. Acto continuo, sua excia., acompanhado do prefeito municipal, delegado do ensino, director da Escola Normal e professores, se dirigirá ao campo de experimentação junto ao Posto Zootecnico, campo esse que foi gentilmente cedido pela nossa prefeitura para as praticas agriculas. Ahi, inaugurando o curso, sua excia. plantará um pé de café. A fim de examinar os demais meios com que a nossa Escola Normal conta para as actividades do curso, o dr. Almeida Junior visitará, com a comitiva aqui formada, as dependencias do Parque Clube, onde os alumnos se entregarão á pratica da avicultura e citricultura, a cargo do sr. Carlos de Camargo Salles, mestre no assumpto. Dahi voltando á Escola Normal, sua excia. fará uma

conferencia sobre o ensino rural, na sessão de recepção que lhe será feita e da qual constarão numeros de cantos.

O curso de aperfeiçoamento agricola da nossa Escola Normal, dada a importancia do problema do ensino rural em nossos dias, virá elevar ainda mais o nome de nossa cidade como centro civilisado e sempre na vanguarda dos grandes empreendimentos.

Delle partirá a primeira turma de professores ruraes que irão dar combate á rotina agraria e terão, sobre seus hombros' entre outros, o trabalho imenso da «absorção dos elementos alienigenas que aqui vêm «commungar connosco», mestre especializado, com radicacão no meio, cujos problemas conhece, poderá, como lider da região, desviar o caboclo para a verdadeira rota. Não ha negar que uma das causas basicas da instabilidade do professor tem sido essa: a falta de preparo requerido pelo ambiente em que vae iniciar a sua carreira. Desconhecendo completamente os problemas do campo, o professor que ingressa no magisterio se envolve logo para as coisas da cidade. Prefere muitas vezes

deixar o nucleo, para viver no meio onde foi creado. Quando o faz, ainda bem: não irá «inocular o veneno do urbanismo no cerebro tranquilo do nosso caboclo». O professor especializado, ao contrario: fixa-se, com amor, ao nucleo rural. Ahi préga com entusiasmo o amanho da terra. Faz despertar, entre as criancas e os paes, o interesse pela melhoria da da producção, pelas questões agricolas. Incentiva a cultura racional. Educa o caboclo, que é pae, através do filho que vae á escola. Esta, com tal mestre, será o centro irradiador de todo o movimento educacional, agricola e sanitario da zona. E o nosso caboclo não morrerá na miseria nessa terra que sabemos ser «davidosa e boa».

Por tudo isso, os nossos parabens ao director e professores da nossa Escola Normal pela louvavel e oportuna iniciativa que tiveram.

Comp. Paulista
TELEGRAMMAS RETIDOS
De Palmeiras, para Joaquim Torres.



Clube-Avicola-Agricola e Esportivo Seu 8.º anniversario

Commemora hoje, o seu oitavo anniversario de fecunda existencia o Clube-Avicola, successor da Sociedade de Amadores da Caça e Pesca «Cte. Pinna».

O que tem sido essa novel sociedade entre nós, dispensa commentarios, pois uma simples visita a sua sede que é o Parque Clube tudo traduz no que se possa dizer de elogio aos seus feitos.

Certo de que a sua sede hoje será muito visitada a Directoria providenciou para que a fique a disposição do publico o seu livro de vistas onde todos deixarão as suas assignaturas e dedicatorias.

Todos pois em visita ao Parque Club.

TIRO DE GUERRA 148 Juramento á Bandeira

Favorecida por uma tarde esplendida, após copiosas chuvas, realizou-se hontem, ás 16 horas, a cerimonia do juramento á Bandeira pela turma de 1936 do T. G. 148 local. O acto decorreu com grande brilhantismo, sob a presidencia do cap. Carlos Villaça, dignissimo inspector de Tiro do Estado.

No proximo numero daremos detalhada noticia sobre a cerimonia.

Aluga-se o optimo modo da Rua S. Carlos, 234, optimo ponto para casa commercial. Tratar na Casa Mauro.

«Correio Universal»

Com a edição de hoje, oferecemos aos nossos leitores o n.º 178 do «Correio Universal», expellido supplemento do nosso jornal.

Registro Civil

Nascimentos
Roque Rosé, filho de Luiz Tiberti e de Ilda Andreotti; José, filho de Avelino de Oliveira; José, filho de Maria da Gloria de Almeida.

Obitos
Pedro, 7 annos e 34 dias, filho de Pedro Theophilo e de Maria Rodrigues Lopes; Natálie Rossi, 84 annos, italiano, casado.

Clark

O expoente maximo da industria de calçados. Collecção de novas formas, e typos absolutamente recentes, em sapatos e borzeguins para homens e rapazes. Recebidos agora e se encontram em exposição nas vitrines. Procurem conhecer o que ha de mais fino, em calçados para cavalheiros, alliando ainda com preços bastante rasoaveis

DEPOSITARIA

Casa Mauro

Phone 500

ANEXO II

CORREIO DE SÃO CARLOS

FUNDADO A 25 DE OUTUBRO DE 1898

FIILADO A U. J. B. e A. P. I.

ASSIGNATURAS ANO 1930 SEMESTRE 1930

Curso de aperfeiçoamento Rural da Escola Normal

Inauguração oficial pelo dr. Almeida Junior, Director do Ensino

Conforme noticiámos, realizou-se segunda-feira a inauguração oficial do curso de aperfeiçoamento rural, anexo à Escola Normal, curso esse que mereceu os aplausos unânimes dos dirigentes do ensino de São Paulo, como o prova a presença do dr. Almeida Junior, acatado mestre paulista e actual Director do Ensino, que gentilmente aquiesceu ao convite do prof. Sebastião de Oliveira Rocha, director do estabelecimento.

A's nove horas, sua excia., acompanhado do sr. delegado regional do ensino, director da Escola Normal e uma comissão de professores desta ultima casa de ensino, visitou a nossa Escola Normal, onde o aguardavam não só os alumnos dos cursos primario, fundamental e profissional do estabelecimento, como tambem os demais professores do mesmo, prefeito municipal, directores dos grupos locais, director da escola profissional. Sua excia. foi recebido, ao entrar, por uma prolongada salva de palmas.

Acto continuo, acompanhado do prefeito e autoridades, o Director do Ensino dirigiu-se ao campo experimental do Posto Zoológico, onde, rodeado de alumnos de curso, plantou um pé de café, inaugurando assim o mesmo. Ao depois, seguiram todos ao Parque Clube, da Villa Nery, onde sua excia. teve occasião de admirar os recursos com que a nossa Escola Normal conta para o ensino do que diz respeito á avicultura.

Voltando á Escola, deu se inicio á sessão solenne de recepção a sua excia., fazendo ouvir varios oradores: o prof. Sebastião de Oliveira Rocha, director do estabelecimento, em nome do corpo administrativo; o prof. Raphael Falco, lente de francês e de cano da escola, em nome do seu corpo docente; professorando Amadeu Oliverio, em nome de seus collegas; prof. Milton de Tolosa, Delegado Regional do Ensino, em nome dos professores de sua região e, em especial, daquelles que militam na zona rural. Em seguida, levantou-se sua excia. o dr. Almeida Junior que foi saudado por uma longa salva de palmas.

Seria difficil resumir aqui, em poucas palavras, a sua longa e brilhante palestra que prendeu a attenção do auditorio selecto pela facilidade e arte que possui o nosso actual Director do Ensino de dizer as coisas.

Começou sua excia. agradecendo não só a presença do sr. prefeito municipal pela honra que lhe dava em comparecer pessoalmente áquella recepção como tambem as palavras de carinho com que fora recebido alli pelos oradores que o precederam.

Historiou depois a sua carreira de educador. Começando como professor de uma escola do litoral, chegou ao cargo que hoje occupa. Não foi uma carreira sem difficuldades. Do alto do seu posto, ser-lhe-in-facil idear bellos principios theoreticos de educação para depois applical-os ao ensino, subordinando a elles a realidade da vida escolar. Mas não: sua excia. sempre procurou, através de sua carreira, conhecer a realidade e amoldar a ella taes principios. Sempre «tomou o pulso aos factos». Dahi as suas viagens como a que vinha fazendo pelo interior. Dahi as reuniões dos vinte e um delegados regionaes, tendo, para o estudo dos problemas que consultara as necessidades reaes e inadivels do ensino. Dahi as reuniões dos directores dos estabelecimentos officiaes.

A convite do prof. Rocha, modificara o seu itinerario a fim de ter a honra e o prazer de inaugurar o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores ruraes — o da Escola Normal de São Carlos. Lembrando o passado dessa escola, com Juvenal Pentead, Carlos Silveira, João de Toledo, Firmino Proença e outros, escola que á hoje considerada como optima, no dizer dos seus inspectores, sua excia. cre sinceramente no progresso desse curso ora inaugurado. Ademais, conta o mesmo curso não só com a boa vontade do prefeito que cedeu o terreno necessario ás actividades agricolas, como tambem com a existencia do Clube Avicola, onde as aulas de avicultura poderão ser dadas com eficiencia. E ainda teráo as pro-

fessorandas e alumnos do mesmo curso a offerta do prof. Milton Tolosa, Delegado Regional do Ensino, que de bom grado poz á disposição dos alumnos, para estudo, de lico das questões ruraes, nas escolas ruraes da região.

Entrado no ensino rural propriamente dito, sua excia. reaffirmou a sua opinião de que a escola rural não deve ser uma escola profissional. É uma escola «commum». Escola que dará o minimo de cultura para todos: ricos e pobres. É a escola democratica, igual para todos, nacionalizadora por excellencia. Seu programma será um minimo commum indispensavel á vida social. Igual em todo o paiz, essa escola commum formará o cidadão e fará vibrar, em unisono, de norte a sul, a alma nacional. Não é justo uma escola que forme castas: para a cidade, ensino primario propriamente dito; para a roça, o ensino unicamente da profissão rural, sem esperanza de melhoras. Teriamos assim duas populações antagonicas: a da cidade de um lado; de outro, a do campo, eternamente presa á enxada. Nada de especialização prematura. Embora escola que se adapta a cada região nos nativos, projectos, centros de interesse com que busca ensinar áquelle minimo «commum» a todos. Mas para que então o professor especialista? Porque este, conhecedor dos problemas do campo e será mais eficiente, não desadaptando a população das zonas ruraes. Cuidando de plantas ou aves, nas horas de lazer, o professor, com tenpathia pelas coisas da vida agreste.

O dr. Almeida Junior é contra a criação de escolas normaes ruraes, nas circumstancias actuaes. Lembra a idéa de Sampaio Doria em 1920. Pre-mal rural seria uma gota no oceano: 30 alumnos, por exemplo, daqui a quatro annos, ou trezentos alumnos daqui a dez ou doze annos... quando temos milhares de unidades ruraes reclamando professores mais estaveis e efficientes. Ademais, no estado actual, ha uma plethora de escolas normaes entre officiaes e livres. Dahi saem, todos os annos, legiões de... desempregados. Haja vista o que se deu no anno passado: para seiscentas cadeiras, mais de dois mil e quinhentos candidatos ao ingresso no magisterio!

Por tudo isto, o melhor é a criação, nas escolas normaes

existentes, de um curso de especialização para professores ruraes.

O problema do ensino rural, diz sua excia., é complexo. As difficuldades são creadas um pouco pelos que estão de lado «de dentro», e outro pouco pelos que se encontram «de fora». Ora é a professora que não tem «facto» para se adaptar á vida da roça; critica a todos e a todos desgosta. Isto não quer dizer que deva ella imitar os actos, gestos e linguagem do caboclo. Mas ha necessidade de certo «facto» que a professora não tem: hospitaliza o meio, não se acostuma... e volta para a cidade. Outras vezes, surge a professora... mata-escola. É a professora-Dioguinho! Hoje a professora, ora é a falta de auxilio por parte das prefeituras. Ao menor pedido de auxilio para a manutenção de escola isolada, para pagamento de sala, etc., retraem-se osrs, prefeitos. Negam aquelle, vamos dizer, pequeninos «bulo». Os prefeitos devem não só ir em auxilio das escolas ruraes como adoptar uma politica de construção de predios condignos. Apesar de tudo isto, sua excia., que vinha do interior, já vem notando boa vontade por parte dos «de fora»: fazendeiros ha que têm construído bellos predios escolares e requerem a professora a quem promettem tudo. O mesmo acontece por parte de certas prefeituras que vêm modificando o seu modo de ver com relação ao ensino rural.

Termino, sua excia. recebeu uma prolongada salva de palmas, sendo muito cumprimentado.

Tendo os orpheonistas cantado o Hymno a São Paulo, foi encerrada a sessão.

Refleostar? Como?

Enorme é o programma que se estende diante de nossos olhos nesta hora. no contemplarmos, entristecidos, os campos desertos de arvores; rios, mostrando as pedras que levam arrastado pelo leito que está á nossa vista a extenuação sem fim dos areas baldias.

Ha por toda parte o desolamento da terra que cansou de dar sem receber retribuição de qualquer monta. É o empobrecimento de todas as cidades; a tristeza das colheitas escassas... a falta de asagio em toda a parte e o esquecimento completo de que a arvore, bençã de Deus, é o elemento pelo qual se pode chegar á verdadeira felicidade, que consiste na abundancia, abundancia que é o resultado não só do trabalho do homem, mas das terras florestadas, terras florestadas que são a propria riqueza.

Assim o programma se apresenta. Ha no Brasil consciencia do programma? Vive latente em nós e impressão justa da calamidade que nos aguarda?

Percebem as crianças a ter-rível promessa que se debenh a seus olhos? Sentem os moços o que os espera?

Conhecem os velhos a extensão desse nosso mal? Então porque não se precassar desde já o verdadeiro trabalho de catechese levando, a cada canto e a toda parte, a palavra de fé, num Brasil maior, quando todas as terras forem reflorestadas, quando os rios e corretoes abundantes, quando as colheitas forem mais promissoras, quando o Brasil deixar de ser o sólo requeido de hoje, para constituir terra fértil, cheia de humus, plena de verdura, para que o homem possa ser feliz?

Cominhemos conscientemente para já, para esse porvir, plantando serpenamta, a arvore, que exemplo e mestre e mãe e companheira, é a mense radiosa de um céu azul, transbordante de felicidade, cheia da divina magia que é a abundancia de tudo, a promissora ventura que é o corpo sãmentado e feliz.

C. R.

Grande festival esportivo

No proximo domingo, no estadio do Ruy Barbosa, realizar-se-á grande festival esportivo em beneficio ao Asylo de Mendicidade «D. Maria Jacynthas».

Comp. Paulista PAGANDO ARMAZENAGEM

Nos armazens da C. P. estão vendendo armazenagem: Raphael Fazzanelli, 1 a café; Waldomiro Trindade, 2 c. div.; Emano Mello, 10 v. mudanca; José Many, 4 c. doces; Domingos Russo, 5 a. associar; Jovino Silveira, 6 taboas; Luiz Martinelli, diversos.

Precisa-se de empregados, na LIVRARIA BRASIL.

HONARIO S. Carlos, La sel., 7,30 - 2 a 9 hrs. São José ás 9, 15 horas

S. CARLOS S. JOSE

IMPRESSOR THEATRAL PAULISTA

HOJE

SESSÃO DAS MOÇAS

Coração de Filho

Cl Jackie Gooner, Mary Astor, Reginald Denny

AMANHÃ SESSÃO CORRIDA - Charlie Chan em Paris - cora Warner Orland Super FOX e mais o film

PREÇOS de hoje: S. Carlos, 12200 o 6600 São José, 6600 3400

SABBADO

SHIRLEY TEMPLE em Olhos Encantadores

ANEXO III

Correio de São Carlos

Director-proprietario - José Ferraz Camargo

ORGAN DO PARTIDO CONSTITUCIONALISTA

Redactor politico - Dr. Wamberto Costa

ANNO XXXVIII

REDAÇÃO
Rua Nova do Julho, 97
Telephone, 329

DOMINGO, 4 DE OUTUBRO DE 1936

SÃO CARLOS
ESTADO DE S. PAULO
- BRASIL -

NUM. 8795

Escola Normal de São Carlos

Noções de agricultura e hygiene ás alumnas daquelle estabelecimento

A Escola Normal de São Carlos recebeu, no dia 1.º de Setembro ultimo, a visita do sr. Almeida Junior, director geral do Ensino. Aproveitando a presença daquelle autoridade, a directoria da Escola Normal inaugurou os cursos de agricultura e hygiene, que têm por finalidade transmitir ás alumnas noções dessas materias, de conformidade com o programma traçado pela directoria geral do Ensino.

A nossa Escola Normal foi uma das primeiras a realizar esse objectivo. Decorrido apenas um mez da inauguração desses apprendizados, os resultados começaram já a apparecer. Assim, resolvemos visitar hontem aquella casa de ensino afim de colher algumas informações a respeito, tendo o sr. prof. Sebastião Rocha, director do estabelecimento, nos dispensado as maiores attentões.

Comunicando o assumpto que alli nos levava, o sr. prof. Sebastião Rocha falou-nos dos resultados já alcançados pela iniciativa.

As aulas practicas e de technica agricola estão sendo dadas pelo sr. Waldomiro Carneiro, funcionario da Escola, sob a orientação do sr. prof. Sebastião Rocha.

Para as aulas practicas a Prefeitura Municipal cedeu uma area de terras situada no Posto Zootecnico.

Cerca de 120 alumnas estão recebendo noções de agricultura, com apreciaveis resultados. Todas ellas têm manifestado o maior interesse pelos ensinamentos que lhes estão sendo dispensados. As aulas practicas, que são dadas no campo cedido pela Municipalidade, são grandemente concorridas.

Assim, já foram preparadas diversas areas naquella propriedade municipal, que estão occupadas com plantações de milho, arroz, feijão, mandioca, batata e canna de açúcar. Ha, tambem, uma secção de horticultura, com plantações de couve, alface, chicória, mangarito, feijão de vara, feijão fava, couve flor e repolho.

Estas plantações, com excepção do preparo da terra, que é um serviço por demais pesado, foram feitas exclusivamente pelas alumnas. Não se limitam ellas apenas a assistir as aulas. Realizam, pessoalmente, o trabalho, havendo disputa pelas ferramentas, ainda escasas.

O prefeito municipal sr. Elias Augusto de Camargo Salles, tem assistido a todas as aulas practicas. S. s. tem se interessado bastante pelo assumpto, facilitando, em tudo o que lhe tem sido possível, os meios necessarios para a realisação deste programma.

No proximo mez será organizada uma secção de apicultura.

Pelo sr. Geraldo Schettini foi cedido um terreno de sua propriedade, situado na rua São Sebastião, que será destinado para plantação de hortaliças. Encarregar-se-ão da cultura deste campo os alumnos da Escola Modelo.

Essa nova iniciativa da directoria da Escola, beneficiará os pequenos alumnos, não somente pela orientação technica e pratica que irão receber, como tambem pelo estimulo que irão ganhar pela venda de tudo o que produzirem nas suas culturas.

Não é de hoje que se nota escassez de verduras e legumes no mercado sancaulense. O que se produz é pouco e caro. Até as flores não são cultivadas aqui em apreciavel escala. Muitas variedades delias não são encontradas em São Carlos, motivo por que, frequentemente, temos de recorrer ao mercado da Capital para adquirilas.

Tudo isso poderá ser cultivado pelos alumnos dos cursos primarios, proporcionando-lhes o gosto pela agricultura e a recompensa dos seus esforços.

As noções de agricultura, que estão sendo dadas ás alumnas normalistas, têm um objectivo muito amplo. Deseja o governo que as futuras professoras ás quaes caberá a missão de educar nas zonas rurales, observem o programma estabelecido. É necessario que as crianças da roça, ao mesmo tempo que sejam alfabetizadas, recebam tambem noções de agricultura e de hygiene, reclamadas pelo meio em que vivem. Este assumpto reveste-se da mais alta importancia e está merecendo as melhores attentões dos poderes publicos.

Reservamo-nos para falar sobre elle, logo depois de falarmos sobre as noções de hygiene que estão sendo ministradas ás alumnas pelas medicas da Delegacia de Saude.

Voltaremos na proxima edição.

Camara Municipal

A sessão ordinaria do dia primeiro de Outubro

Em sessão ordinaria, e de accordo com o Regimento Interno, reuniu-se ante-hontem a nossa Camara Municipal, não comparecendo, com motivo justificado, os srs. Ananias Evangelista de Toledo e Arnaldo Antonioli. Na ausencia do Presidente, assumiu a direcção dos trabalhos o sr. Dr. Ernesto Pereira Lopes, Vice-Presidente.

Lida a acia da sessão anterior, pediu a palavra o Vereador sr. Antonio Carlos de Ardua Botelho Filho, declarando que elle e o Dr. Elisario de Araujo votaram tambem, em sessão passada, contra o pedido do sr. Ramiro de Mattos Terra, e que entretanto constava da acia apenas o voto do sr. Paulino Botelho. Pediu a palavra o sr. Fernando Camargo Toledo, declarando-se igualmente contrario ao pedido, e que se refere á insubstituição de um telephone na Sub-Delegacia de Policia de Ibaté. Aceita a emenda e registrados os votos, foi a acia approvada.

Na hora do expediente, foi apresentada á mesa a renuncia do Vereador sr. Rubens de Abreu Sampaio. Por proposta do sr. Paulino Botelho, foi immediatamente convocado o respectivo supplente, sr. José Mancini, que prestou compromisso e tomou posse.

Em seguida, foram lidos os seguintes papeis: — Officio do sr. Prefeito Municipal, em que declara que na proxima semana poderá prestar á Camara as informações pedidas sobre as administrações de 1927 a 1930, devido ao accumulo de serviços na Contadoria; outro officio do sr. Prefeito, declarando á Camara que está em entendimento com a Prefeitura de S. Simão sobre a cobrança de passagens na balsa do rio Mogy; officio do sr. Director da Escola Normal, pedindo o auxilio de um conto de réis para o Curso de Especialização Rural daquelle Escola; á Commissão de Justiça; officio do sr. Prefeito Municipal, remetendo á Camara duas collecções de publicações do Departamento de Assistencia ao Cooperativismo; outro officio do sr. Prefeito, comunicando a aquisição de material de escritorio para a Secretaria da Camara; requerimento de José Fontoura Costa, funcionario municipal, pedindo reconsideração do acto que rebaixou de categoria o quadro municipal; á Commissão de Justiça; requerimento de Hygino Bruno, funcionario municipal, pedindo promoção de cargo; volte ao requerente, para pagar a taxa de expediente; officio do sr. Prefeito de Pirassununga, convidando a Municipalidade sancaulense para a instalação da Camara daquelle cidade; officio da Empresa Nacional de Concertos Limitada, propondo um concerto symphonico em homenagem a Carlos Gomes

e dedicado ao povo, devendo a Camara concorrer com vinte contos de réis para isso: regeitado; copia do Accordamto proferido nos autos de mandado de segurança concedido ao sr. Dr. Eduardo de Campos Maia Filho; officio do sr. Prof. Aurelio de Souza, presidente da Caixa Escolar do Curso Primario da Escola Normal, pedindo subvenção mensal de duzentos mil réis para assistencia dentaria naquella cidade; á Commissão de Justiça; officio do sr. Prefeito Municipal, apresentando o projecto de lei orçamentaria para 1937; á Commissão de Finanças; officio da Contadoria da Prefeitura, pedindo orçamento das Despezas da Directoria de Obras; á Commissão de Justiça; processo da Contadoria da Prefeitura, pedindo abertura de crédito, para pagamento de percentagens ao sr. Procurador; á Commissão de Finanças; processo da Directoria de Obras, pedindo credito para demolição do casarão Mattos; á Commissão de Finanças; requerimento de Paschoal Martucci, pedindo um terreno; á Commissão de Justiça.

Na Ordem do Dia, foram apresentados os seguintes papeis: portaria n.º 542, que encarga o Procurador de redigir um projecto de lei fixando novos preços para abater gado no Matadouro; approvado em primeira discussão, com a emenda apresentada pelo sr. Paulino Botelho, referente ao pagamento de 500 réis apenas pela matança de cabrito ou leitão; officio da Companhia Paulista de Electricidade, reclamando sobre arbitragem de accordo com o parecer, volte ao sr. Prefeito, para informar requerimento de Joaquim Gomes Ferreira, pedindo terreno; sim, mas deve apresentar planta da construção, para julgamento da Commissão de Obras Publicas; approvado o parecer em primeira discussão; requerimento de Vicente Pulcinelli, idem; idem; approvado em primeira discussão; projecto de lei do Dr. Elisario de Araujo, sobre criação de oito novas escolas urbanas; á Prefeitura, para informar quanto está gastando com a Instrução; indicação do mesmo de 500 réis apenas para calçamento de certos quarteirões; diante da informação de que os citados quarteirões já estão sendo calçados, prejudicada; indicação do Vereador sr. Fernando Camargo Toledo, para que volte a denominar-se Dr. Padua Salles o Posto Zootecnico; á Commissão, certa de que vai ser alli instalado em breve um Refractorio Medelo do Estado, apresenta nova indicação, propondo seja dado o nome de Dr. Padua Salles a uma rua ou Praça da cidade; approvada em primeira discussão; requerimento de João Neves Carneiro, funcionario municipal, pedindo equiparação de seu

cargo do dos chefes de secções da Prefeitura Municipal; negado o pedido, foi o parecer approvado em primeira discussão; e processo da Contadoria, Balanete do mez de Julho, com parecer favoravel da Commissão de Finanças; approvado.

Bandeira Paulista

Informa-nos telegraphicamente d. Chiquinha Rodrigues, inspetora de estatistica:

«A Bandeira Paulista de Alfabetização, visitando Juiz de Fora, a convite do grande Collegio Grambery, levará mensagens do prefeito Fabio Prado á municipalidade daquelle cidade, do Rotary daquelle cidade e do Rotary daquelle cidade de S. Paulo para os estabelecimentos congeneres daquelle cidade. A Escola Normal Padre Anchieta enviará mensagem para a sua companheira de Juiz de Fora, além de cinco mensagens de estabelecimentos de ensino secundario do nosso Estado ao Collegio Grambery. A Bandeira plantará no pateo daquelle collegio uma paineira paulista, como symbolo da amizade entre a juventude mineira e a bandeirante.»

A visita da Bandeira, que é feita por uma caravana de professores paulistas, visa realisar propaganda da educação profissional e rural.

O ataque contra Madrid será desfechado por 150 mil insurrectos

Um radio de Valladolid informou que o general Franco depois de visitar aquella localidade onde discursou na variedade do Quartel General se foi para Burgos, onde foi proclamado chefe de Estado pela Junta de Defesa Nacional. Anunciou ainda o mesmo radio que Madrid será atacado por 150 mil soldados e centenas de aviees.

Mudas de laranjas

Toda e qualquer qualidade, e com especialidade as de tipo de exportação.

Outras variedades de laranjas. Rua São Carlos, 345.

ANTONIO COSTA

«Correio Universal»

Com a edição de hoje, offerecemos aos nossos leitores o n.º 182 do «Correio Universal», expellido supplemento do nosso jornal.

Comp. Paulista

TELEGRAMMAS RETIDOS
De Dourado para Benedito Guedes; de Catanduva para Cezar Casal.

TOSSE ? CAFENOL O MELHOR

ANEXO IV

Correio de São Carlos

Director-proprietario—José Ferraz Camargo

ORGAN DO PARTIDO CONSTITUCIONALISTA

Redactor politico—Dr. Wamberto Costa

ANNO XXXVIII

 REDACÇÃO
 Rua Nove de Julho, 97
 Telephone, 328

DOMINGO, 11 DE OUTUBRO DE 1936

 SÃO CARLOS
 ESTADO DE S. PAULO
 — BRASIL —

NUM. 8799

ESCOLA AGRICOLA ESCOLA NORMAL DE S. CARLOS Derby Clube Sancarlense

Temos a grata satisfação de comunicar ao povo de São Carlos a instalação, para breve, nesta cidade, de uma Escola Agrícola que terá 2 departamentos: um, anexo à Escola Profissional, onde será ministrado o ensino das disciplinas theoreticas e o outro na Fazenda Canchim, hoje transferida em Posto de Pecuária do Governo Federal, onde serão dados os cursos praticos de agricultura e outros cursos ligados a esse ramo.

O sr. deputado Massagão trouxe-nos a palavra de segurança do governo do Estado, de que dentro em pouco começará a funcionar essa Escola, tão necessária quanto útil ao nosso meio, onde se nos afigura decadente a agricultura, ponto basililar do progresso de um país novo como o nosso.

Varios elementos do Partido Constitucionalista ha muito vêm se empenhando, para que se estabeleça entre nós uma Escola Agrícola que prepare homens para o campo, recebendo, para isto, instruções de um curso medio de agricultura; e agora, já realidade esse desejo, motivo poderoso de contentamento para todos que aqui residindo e sem preconceito de partidatismo, reconheçam a boa vontade dos dirigentes da cidade, no sentido de engrandecer cada vez mais a nossa zona, onde a agricultura parece estar em franca decadencia.

A Prefeitura Municipal terá o seu quinhão de cooperação nessa Escola, pois vai fornecer jardineiras que, partindo da Escola Profissional, condu-

zam os alumnos até Canchim e vice versa; além disso, nesta Fazenda haverá Pavilhões apropriados onde possam se hospedar as turmas de estudantes que precisam de um estagio mensal para aprendizagem da technica agricola. O Governo Federal fornecerá ainda terreno e alimento aos animaes de que careça a Escola, para estudo de agrologia e zootecnica.

Estamos assim, deante, da perspectiva de um grande melhoramento com o qual não contavamos para tão já, mas o esforço dos homens de governo, responsáveis pelo bem estar deste districto, removeu difficuldades e obteve não sem esforço, mais este beneficio em favor de São Carlos.

Esperamos da boa vontade de todos a cooperação para esta obra de enorme relevo, que visa habilitar os homens ao serviço do campo de onde têm saído as maiores prosperidades para os grandes paizes.

Paiz novo, pouco ou nada cultivado ainda, carece realmente de homens para produzirem, dentro de suas especialidades, elementos que se constituam novas fontes de renda.

Só uma Escola de Agricultura está capacitada a formar esses homens, por isto levamos os n-ssos applausos e agradecimentos ao honrado governo do Dr. Armando Salles, que não tem poupado esforços no sentido de distribuir com justiça e equidade beneficios ás diversas zonas do Estado.

ESCOLA NORMAL DE S. CARLOS

NOÇÕES DE HYGIENE

II

Conforme tivemos oportunidade de demonstrar em nosso artigo anterior, o curso de aprendizado agricola, ha um mez inaugurado em nossa Escola Normal, conta com o entusiastico apoio de todas as alumnas do grande estabelecimento.

Com o mesmo entusiasmo, dedicam-se ellas ao curso de hygiene, tambem inaugurado em 1.º de setembro ultimo, na sede da Delegacia de Saude local. A Directoria da Escola Normal, para esse fim, contou desde logo com o apoio integral do sr. dr. Alvaro Camera, illustre delegado de Saude e com a colaboração dedicada de todos os medicos auxiliares daquele Centro de Saude.

120 alumnas recebem noções de hygiene naquella repartição sanitaria. Divididas em 6 turmas, cada turma de 20 alumnas, ellas comparecem á Delegacia de Saude, recebendo nas suas secções diversos conhecimentos.

Duas turmas já fizeram estagio, adquirindo noções de pesquisas em nosso meio, além de conhecer de perto as necessidades dos alumnos pobres e promover os meios de melhorar taes necessidades.

Além disso, têm as alumnas normalistas adquirido noções sobre alimentação, applicação de injeções, cura do trachoma e outras molestias de olhos, exames microscopicos, etc.

No dia em que visitamos a Escola Normal, encontramos diversas turmas na sala da Directoria a applicar injeções, provando, assim, a utilidade pratica desse curso.

Como acabamos de ver, a Directoria da Escola Normal merece os maiores louvores pela iniciativa que tomou e que vae levando avante, tendo por finalidade o aperfeiçoamento do ensino rural. Todos os sancarlenses, que reconhecem as vantagens da instrução e que se interessam pela boa solução do problema do ensino, olharão com sympathias o que se está fazendo no grande e modelar estabelecimento.

Mas, cabe aqui agora uma observação. Os conhecimentos que as nossas normalistas estão adquirindo no campo de aprendizagem agricola e na Delegacia de Saude, terão de ser diffundidos amanhã nos cursos primarios. Cada uma dellas terá, no futuro, uma escola rural para dirigir. Os alumnos da roça é que irão lucrar com os ensinamentos das futuras professoras. E' esse ensinamentos serão considerados preciosos, cada vez que nos lembrarmos do problema do ensino rural, que é um problema muito serio em todo o Brasil.

Disseminar noções de hygiene e agricultura nas escolas rurales, significa bem ser

vir a São Paulo e ao Brasil. Daí o acerto com que o sr. Almeida Junior, actual director geral do Ensino, empenha-se para que em todas as Escolas Normaes do Estado recebam as alumnas noções de agricultura e hygiene.

Entretanto, si o governo tem empenho em realizar tão nobre finalidade, não deverá escapar, certamente, á comprehensão de nossos estadistas a necessidade imperiosa de estudar-se profundamente a situação dos professores rurales, dando a ella uma solução definitiva, que harmonise os interesses dos educadores rurales com os interesses do ensino.

Para tanto, é necessario que o professor rural obtenha umas tantas regalias; que perceba vencimentos de accordo com os esforços que tiver de emprender em favor da instrução; que lhe seja garantido no magisterio um accesso mais rapido, de accordo naturalmente com os progressos que apresentar e que não escarpár por certo á observação das autoridades escolares.

Sabemos que o governo não deseja manter o professor a vida toda numa escola rural. Não seria mesmo aconselhavel tal medida, porque o educador não teria o estímulo necessario para trabalhar em beneficio da instrução. E' natural que lhe seja garantida promoção. Mas para isso o assumpto terá de ser estudado e regulamentado com a rapidez necessaria.

Finalizando as nossas rapidas considerações, não regateamos applausos á iniciativa do illustre director geral do Ensino e esperamos que o ensino rural, problema de vital importancia para nós, não deixará de merecer as attentões dos altos poderes, para que possa apresentar bons resultados.

PROFESSORANDA I

vá escolher seu anel de grau no rico sortimento da officina de joias de JOÃO M. CARDOSO.—R. Major, 111—Tel. 325

Da Secretaria do P. C.

A todos aquelles que enviarem qualquer papel para o P. C., pedimos o obsequio de fornecer-nos o endereço domiciliar e, possivelmente, o numero do telephone, para bom andamento do serviço da Secretaria e em beneficio dos proprios interessados.

São Carlos, 8 de Outubro de 1936.

DR. ALDERICO FERDIGÃO

TOSSE ? CAFENOL O MELHOR

AVISO Prefeitura Municipal

A contadoria da Prefeitura Municipal de São Carlos, avisa aos Srs. contribuintes que durante o corrente mez de Outubro, será arrecadado o imposto sobre placas, letreiros e toldos.

De 1.º de Novembro em diante esse imposto será arrecadado com o acrescimo de 10 o/0.

Tambem será arrecadado ainda durante o presente mez, o 2.º semestre da taxa de agua.

S. Carlos, 7 de Outubro de 1936.

Companhia Paulista de Electricidade

AVISO AO PUBLICO

Avisamos aos consumidores que nenhuma ligação de força e luz deve ser feita sem previo exame da instalação pela Cia. e requisição por escripto, indicando o fim para o qual o consumidor deseja a corrente.

S. Carlos, 8 de Outubro de 1936.

CIA. PAULISTA DE ELECTRICIDADE

ANEXO V

Escola Normal
Curso de Especialização Rural

Continuam em franca actividade os trabalhos do Curso de Especialização Rural anexo á nossa Escola Normal. Ainda ha dias, os alumnos visitaram a Fazenda «Canchim», de propriedade do Governo Federal, onde foram recebidos pelos Drs. Goulart e Vianna que gentilmente informaram aos alumnos tudo quanto diz respeito á criação que ali se faz de gado cavalari, suino e vacum, tendo sido uma excelente excursão pelo muito que os alumnos viram e aprenderam.

A Escola Agrícola «Luiz de Queiroz», de Piracicaba, tambem vem collaborando para o desenvolvimento do Curso de Especialização Rural da Escola Normal de São Carlos. Acaba ella de enviar um terço de «eleghoras», além de grande variedade de plantas ornamentaes e fructíferas.

Da Cia. Morgante, de Taquoy, o Curso da nossa Escola Normal recebeu ainda hontem grande quantidade de mudas de canna de assucar.

Aos directores do novel Curso, bem como ao sr. Elias C. Salles, nosso prefeito municipal, incansaveis em seu noble intento de elevar sempre bem alto o nome de nossa terra, apresentamos os nossos sinceros parabens.

Culto da Saudade

Em memoria de Frederico Giannini recebemos, para ser enviada ao Asylo de Mendicidade D. M. Jacyntha, a quantia de 20\$000.

PROFESSORANDA!

vá escolher seu anel de grau no rico sortimento da officina de joias de JOÃO M. CARDOBO.—R. Major, 111—Tel. 325

CORREIO DE SÃO CARLOS

FUNDADO A 25 DE OUTUBRO DE 1898

FILIADO A' U. J. B. e á A. P. I.

ORGAN DA CAMARA MUNICIPAL

ASSIGNATURAS: ANO SEMESTRE 3454 1254

Prefeitura Municipal

Pelo sr. Prefeito Municipal, foram despachados os seguintes papeis:

Do Dr. Taylor M. Salles, pedindo certidão.—Certifique-se; José Censoni & Cia. Ltda., pedindo pagamento de fornecimentos feitos.—Pague-se rs... 165\$000; José Maximino, pedindo pagamento de custas.—Indelétrico; Antonio Casagran de, pedindo terreno.— Junta Planta de accordo com a Directoria de Obras.

CINEMAS...

CINE S. PAULO

Hoje, vespéral e sessões do costume, á noite, com: «Visitando Manaus» Jornal Nacional, «Mickey da Gandaina» Desenho de Walter Disney. «Aconteceu numa tarde chuvosa» One Rainy Afternoon, com Francis Lederer, Ida Lupino, Roland Young e Hugh Herbert.

Super comedia da Pickford Lasky Productions sob a direcção de Rowland V. Lee para a United Artists.

Comp. Paulista

VOLUMES PAGANDO ARMAZENAGEM

Têm volumes pagando armazenagem na estação da C. P. local:

Francisco C. Paula, João Adario, Amadeu Maximo, Boazar Faraha & Cia., Felizardo José Ribeiro, Satarino Fernandes.

Escola de Violino

(instalada n'um dos apartamentos do predio «Paulino Botelho» sob a direcção do Prof. J. MELLO COSTA do Curso de Violino do celebre violinista professor FRANK SMIT

Terá inicio em principios de Dezembro p. vindouro esta ESCOLA de VIOLINO, para ambos os sexos, a partir de 6 annos de idade, com methodo appropriado. Aulas diurnas e nocturnas. No programma a obra completa de OTTO SERCK, a mais celebre escola para violinos. Aulões interinas mensalidades (parte technica) e mais tres publicos annuaes.

MEUSALIDADES:

1 aula por semana 2\$500
2 aulas " " 4\$000
3 " " " 5\$500

A inscricção de alumnos — meninos e meninas — poderá ser solicitado com o prof. J. MELLO COSTA, no Hotel Toccano (tel. 179). Dispõe a Escola de commodas reccrydas para os alumnos que quizerem lá fazer o seu determinado tempo diario de estudo, independentemente das aulas, ficando, entretanto, sob vigilancia

Clovis Valentie de Oliveira

ADVOGADO

Rua São Carlos, 297 - Telephone 192

Ao Gato Preto

AGENCIA DA LOTERIA DA CAPITAL FEDERAL E DA LOTERIA DO ESTADO DE S. PAULO

Alexandre Simões Rodrigues -- S. Carlos

Vendas por atacado e a varejo

Rua São Carlos, 313
Telephone, 1-0-3

Endereço telegraphico «RODRIGUES»

QUALIDADE ACIMA DE TUDO!
VINAGRE
SO' DE VINHO MARCA
CASTELLO
Fabricado exclusivamente do vinho



VINHO AZEDO
Compra-se qualquer quantidade
A' VENDA EM TODOS BONS EMPORIOS

OS MAIS modernos aneis de professoras, somente na Rua Major, 111 - Telephone, 325 O' melhor sortimento da praça

SALDOS E MAIS SALDOS

QUE SE LIQUIDAM, VENDENDO A QUALQUER PREÇO NA

CASA MAURO

Lotes de finos calçados para senhoras a 16\$000 o par
Lotes voll phantasias, em delicados desenhos a 2\$000 o metro
Lotes de sedas phantasias, artigo fino e de grande moda, m. 12\$800

Occasião unica para optimas compras

VEJAM AS EXPOSIÇÕES, NO INTERIOR DA LOJA E VICTRINES

Casa Mauro

ANEXO VI

Correio de São Carlos

Director-proprietario— José Ferraz Camargo — ORGAN DO PARTIDO CONSTITUCIONALISTA — Redactor politica—Dr. Wamberto Costa

ANO XXXIX RUA NOVE DE JULHO, 97 S. CARLOS ESTADO DE S. PAULO NUM. 8846
 Telephone, 328 SEXTA-FEIRA, 8 DE JANEIRO DE 1937 — BRASILEIRO —

O novo governo de S. Paulo

O sr. Prefeito Municipal entregou aos srs. Armando de Salles Oliveira e Cardoso de Mello Netto, os seguintes telegrammas:

«Dr. Armando de Salles Oliveira,

Rua Brasilio Machado

Centro Paulista

Deixando V. Excia. o alto cargo de Governador do Estado para assumir a chefia do partido Constitucionalista em

atenção ao apello que lhe foi dirigido pela grande agremiação politica, acaba de dar ao Brasil um edificante exemplo de democracia. Que as suas grandes virtudes e sua dedicação á causa da Republica e o seu amor a São Paulo e ao Brasil norteiem a politica brasileira para rumos novos e seguros, são os meus votos sinceros.

Attenciosas Saudações

Salles

São Carlos, 4 de Janeiro de 1937.

(a) Elias Augusto de Camargo Salles

Prefeito Municipal

Governador Dr. J. J. Cardoso de Mello Netto

Palacio Campos Elisyos

Centro Paulista

Assumindo V. Excia. o governo de nosso glorioso Estado, apresento-lhe minhas felicitações e hypothese meu apoio decidido á orientação politica e administrativa que será seguida por V. Excia. para o bem de São Paulo e da Nação.

Attenciosas Saudações

Elias Augusto de Camargo Salles

(a) Elias Augusto de Camargo Salles

Prefeito Municipal

Aos Srs. Dr. Armando de Salles Oliveira e Cardoso de Mello Netto foram enviados os seguintes telegrammas:

«Exmo. Sr. Dr. Armando de Salles Oliveira

Brasilio Machado 49

São Paulo

Receba nossas homenagens pela belleza civica do seu gesto pt. A nação tem certeza que a tão inedito exemplo de democracia não ha de ser insensível quem no governo da União se fez fiador da democracia da Republica brasileira.

Pelo Partido Constitucionalista de São Carlos

ANANIAS EVANGELISTA DE TOLEDO—Presidente

Dr. Cardoso de Mello Netto

Palacio Campos Elisyos

Centro Paulista

Directorio Constitucionalista São Carlos vem trazer-lhe protestos incondicional solidariedade momento V. Excia. assume direcção destinos nosso grande Estado.

Attenciosas saudações

ANANIAS EVANGELISTA DE TOLEDO—Presidente

Dr. Cardoso de Mello Netto

Palacio Campos Elisyos

Centro Paulista

A maioria Camara Municipal São Carlos vem trazer-lhe protestos solidariedade incondicional momento V. Excia. ascende alto posto Governador Estado.

Attenciosas saudações

ANANIAS EVANGELISTA DE TOLEDO—Presidente

Dr. Cardoso de Mello Netto

Palacio Campos Elisyos

Centro Paulista

Versos d'outrora

Lampejos

(Ao J. G. V.)

Amigo, eu muito sinto o teu soffrer,

A dor que te confrange o coração,

E deploro tambem o teu viver,

Nessa triste e cruel desillusão.

Convencida, talvez, do seu valor,

Vaidosa — não ouviu os teus queixumes!

A outrem dedicou o seu amor,

Esse amor de caricias e perfumes.

Seus sorrisos d'outrora pareciam

Uma prova sincera de amizade.

Das juras que teus labios te faziam,

Hoje vês, com pesar, a realidade...

Tem coragem, porém, se valoroso,

Affrontando a existencia, forte e bravo.

Eleva o teu amor, sempre orgulhoso,

Sem nunca te humilhares como escravo.

A mulher, caro amigo, repudia

O covarde que treme aos seus olhares.

Ai daquele que, em franca idolatria,

Se curvar ante a luz desses altares!

Não chores... A mulher tem o mau

veso De apreciar a ousadia, E quem chorar,

Ha de ter toda a vida o seu desprazo.

Sem, jámais, uma cmolna conquistar.

S. Carlos, 1906 A. ARRUDA

O «Correio»

Por ter sido dia Santo quarta-feira, o CORREIO circula hoje, em vez de hontem, sem prejuizo das edições de amanhã e depois. Domingo offerecemos aos leitores mais um numero da esplendida «Nossa Revista».

Dante Alighieri

Festejos do Dia de Reis

Como todos os annos, a Sociedade Dante Alighieri desta cidade, fez realizar em seus salões, uma expressiva festa de Reis, distribuindo premios aos alumnos, seguindo-se uma animada matinee dançante.

Curso de Ruralização do Professor Primario

Realizam-se amanhã, dia 9, as solemnidades do encerramento do curso de ruralização do professor primario de nossa Escola Normal, o qual funcionou durante o anno de 1936, conseguindo reunir mais de uma centena de alumnas e ex-alumnas da Escola Normal.

Dadas as altas finalidades educativas desse curso, as solemnidades que ora noticiamos revestir-se-ão de brilho inextinguível.

A's 12 horas de sabbado, recepção no amphitheatro da escola, aos illustres visitantes Prof. Euzébio de Paula Marcondes, Superintendente do Curso Secundario e Normal, deputada d. Chiquinha Rodrigues, dr. Roldão de Barros, lente de Philosophia de Educação do Instituto de Educação da Universidade de S. Paulo e demais pessoas gradas.

Seguir-se-á uma visita ao campo experimental da escola. A's 14 horas, almoço intimo. A's 22 horas, baile no Tennis Clube.

Como vêm os leitores, o programma está muito bem organizado, esperando-se festividades dignas da importancia do curso.

O «Correio» far-se-á representar em todas as solemnidades.

Reunião de Governadores

Ha dias, os jornaes cariocas noticiaram estar imminente uma reunião de governadores, no Rio, com o fim de se escolher um candidato official á Presidencia da Republica e, que correspondesse á vontade da maioria.

Embora desmentida essa noticia, volta agora novamente ao cartaz o assumpto. Parece que estamos mesmo em vespéra de uma reunião de governadores. Podemos afirmar, segundo as noticias dos jornaes da capital, que se acham promptos para viajar para o Rio os srs. Juracy Magalhães, Benedicto Valladares e que está sendo esperado, dia 15, Nereu Ramos e que a qualquer momento Menezes Primentel deve chegar. O sr. Lima Cavalcanti já se encontra na Capital da Republica.

Espanhões e Allemães em vias de se chocarem em aguas espanholas

Os observadores do conflicto espanhol receiam um choque das forças da Hespanha com a frota do «Reich» nas aguas espanholas em consequencia das informações contidas na nota entregue dia 5 ultimo ao governo allemão pela embaixada da Hespanha, declarando:

«A attitudo da marinha allemã nas aguas espanholas pode levar ás mais graves complicações caso as forças aereas da Hespanha e a armada reunindo-se no theatro dos incidentes intervenham para impedir a interferencia dos navios allemães na navegação commercial espanhola».



CERTAMENTE!

HA uma razão por que a Eucalol é o sabonete que mais se vende. A preferéncia do publico em todo o Brasil se baseia na qualidade igienica do Sabonete Eucalol, que limpa e embranquece a epiderme, impregnando-a de agradável perfume.

SABONETE Eucalol

Em Matto Grosso

a situação é de terror

Procedente de Cuyabá, chegam as seguintes informações:

«Cuyabá—Além do juiz da 2.a vara desta capital, sr. Biano Filho, que se acha ameaçado de morte, para não proseguir no inquerito sobre o attentado aos senadores, outro juiz acaba de ser victima de inominavel violencia. E' assim que o sr. Alirio de Figueiredo, juiz do vizinho municipio de Sto. Antonio, foi obstado de presidir o jury pelo promotor de Justiça Theodorico de Corrêa, ex-delegado desta capital, promotor que ainda ha pouco esteve preso. O desabusoado promotor postou-se dentro do Tribunal do Jury com capangas armados. O juiz foi obrigado a abandonar a comarca, vindo para esta capital comunicar o facto á Corte de Appellação e ao Tribunal Regional.

Tropas para Cuyabá

Diante da situação politica de Matto Grosso o ministro da Guerra determinou que o 17.º e 18.º batalhões de caçadores e uma bateria do regimento mixto de artilharia, se deslocassem para Cuyabá, a fim de manter a ordem naquella Estado.

Essas forças do Exército, segundo comunicação recebida pelo ministro da Guerra, chegaram á tarde do dia 5 ultimo á capital matto-grossense.

Instrução Publica

Por decretos de 28 de Dezembro ultimo, assignados na pasta da Educação, foram effectivadas em suas escolas as seguintes professoras estagiarias da Delegacia de S. Carlos.

d. Alice Bordini do Amaral, da mista da Fazenda Santa Anna;

d. Anna Maria Briseese, da 1.a mista da Estação de Babilonia; d. Claricinda Andrade, da mista da Colonia Barreira (Refinadora Paulista);

d. Iracema Machado, da mista da Fazenda Santa Barbara;

d. Maria Aparecida de Almeida Camargo, da mista da Fazenda Palmeiras;

d. Maria Aparecida Nunes, da mista da Fazenda Santa Rosa;

d. Marina Rodrigues, da mista do Bairro do Varijo;

d. Natália Nair Marmora, da mista da Estação de Jacaré;

d. Noemia Cardinali, da mista da Fazenda Santa Mariazinha.

ANEXO VII

Delegacia de Ensino
Exames de habilitação

A Delegacia Regional do Ensino de São Carlos comunica aos interessados em geral que os exames de habilitação de candidatos ao magistério particular serão realizados em uma das salas do Grupo Escolar «Paulino Carlos», desta cidade, nos dias 18, 19 e 20 do corrente mês.

Os requerimentos de inscrição, selados com 2\$400 estadaes e com firma reconhecida, serão dirigidos ao Delegado Regional do Ensino, até o dia 15 deste mez e deverão trazer expressa a declaração do grau de ensino a que se candidata o requerente.

O requerimento será instruído com os documentos seguintes, todos selados com 1\$200 estadaes:

- 1—Prova de idade, que não pode ser inferior a 18 annos;
- 2—Prova de nacionalidade;
- 3—Prova de boa conducta, mediante atestado subscripto por duas pessoas idoneas (firma reconhecida);
- 4—Prova de saúde physica e mental, mediante atestado medico, com firma reconhecida.

Os requerimentos serão anexadas 3 photographias de 4 por 4.

São as seguintes as materias de que constará o exame: portuguez, arithmetica e geometria, geographia, historia do Brasil, sciencias physicas naturaes hygiene e de senho.

O programma dessas materias é o que consta do «Diario Official» do Estado de 20-5-936, pagina 22.

Ondas sonoras contra a febre puerperal

No ultimo congresso microbiologico que acaba de se realizar em Londres, o dr. Stuart Mudd apresentou um trabalho de mais alto interesse concernente à lucta contra a febre puerperal. Mr. Mudd, secundado por alguns de seus confrades, estuda actualmente a preparação de um soro preventivo dessa temivel affecção.

Seus trabalhos foram impedidos até agora por difficuldades quasi intransponiveis. Efectivamente a injeção de uma cultura de microbios provocou immediatamente a morte dos animaes em experencia no laboratorio, de formas que a idea do sábio parecia irremediavelmente votada ao ostracismo do insuccesso.

O dr. Mudd e seus assistentes conceberam então o projecto de um curioso aparelho destinado a matar no serum os proprios microbios, conservando todavia as propriedades chemicas das toxinas produzidas por elles. Esse aparelho que funciona immergido em agua produz ondas sonoras duma frequencia de 8.000 vibrações por segundo, e cuja organisação é fatal para esses micro-organismos. Assim, nada mais se oppõe ás experencias que permittem proseguir na elaboração de um soro capaz de conjurar o perigo

CORREIO DE SÃO CARLOS

FUNDADO A 25 DE OUTUBRO DE 1898	FILIADO A' U. J. B. e á A. P. I.	ORGAN DA CAMARA MUNICIPAL	ASSIGNATURAS: ANNO 245000 SEMESTRE 125000
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------	---

Collação do grau dos professores ruraes

Conforme noticiámos, realizou-se hontem, com inextinguivel brilhantismo, a festa da collação do grau dos primeiros professores especializados em ruralismo do Estado de S. Paulo.

Sendo antiga a ideia de adaptar o professor primario á vida do campo, entretanto sua realização só agora entrou na sua phase pratica, devido á actuação esclarecida do dr. Almeida Junior, director geral do Ensino de nosso Estado, mais ao animo forte e á vontade de vencer dos dirigentes, tanto director como corpo docente da Escola Normal local.

O professor primario sempre se sentia como que exilado, quando se via na contingencia de ir para o campo, em funcção de suas attribuições. E a razão está simplesmente no facto de que o professor primario é preparado em nossas escolas normaes, para funcionar numa zona urbana. Nada lhe é ministrado, numa escola normal, que se relacione directamente com o campo. Por isso, essa tentativa coroadada de exito, deve-se á nossa Escola Normal, a primeira a realizal-a no Estado, estando, pois, de parabens.

A Escola Normal recebeu em festas, vindos de automovel, os srs. dr. Almeida Junior, director Geral do Ensino e o professor Carlos Silveira, antigo professor de nossa Escola Normal, ora uma das figuras de destaque nos circulos educacionais do Estado, embora se encontre já aposentado.

Depois de feitas as visitas annunciadas, foi dado começo ás solemnidades, obedecendo-se ao seguinte programma: Abertura da sessão pelo Director; «Saudades», orpheão, sob a competente direcção do maestro prof. Andreilino Vieira; Poesia, pela menina M. Bezerra, que se revelou uma esplendida declamadora; Distribuição dos certificados; «Duas flores», novamente o orpheão; Discurso pelo orador da turma, prof. Celso Rodrigues; Poesia, pela sra. d. Ruth Bezerra; «Abraçado á minha terra», orpheão, musica de autoria do prof. Andreilino. Finalmente, o dr. Almeida Junior, proferiu brilhante oração, sendo vivamente applaudido.

Seguiu-se o almoço. Muita alegria, cardapio fino e brazeiramente escolhido, onde as iguarias—muitas dellas eram já fruto do campo experimental da escola—primaram pela excellencia do preparo.

Fallou o prof. Aurelio de Souza, que estudou com clareza e erudição, os problemas concernentes ao ensino rural, saudando o dr. Almeida Junior, em nome do corpo discente e docente da Escola.

A seguir, fallou o prof. Milton Tolosa, delegado regional do Ensino local, que, em palavras brilhantes, tornou a saudar os visitantes. Depois fallou o dr. Leandro Bezerra, delegado de policia em nosso municipio, que, com a sua conhecida eloquencia, tornou a salientar as qualidades moraes das illustres personalidades que nos visitavam. Fallaram o dr. Alvaro Camera, em brilhante oração, e o prof. Carlos Silveira, que relembrou os annos passados, quando militava nas mesmas sajas que agora revia com saudades. Por fim, o dr. Almeida Junior, convidado de novo a fallar, retomou a palavra e, com um fino humor, repassado de eloquencia, de clareza e de espirito critico, encerrando o almoço com chave de ouro.

A' noite, no Tennis Clube, realizou-se o baile, que se revestiu do costumeiro brilhantismo.

Os illustres hospedes regressaram, de automovel, para a capital.

Rolhas para leite

A maior fabrica de rolhas metallicas para frascos de leite, e de outros typos, approvadas pelo Departamento de Fiscalisação do Leite do Rio de Janeiro e de São Paulo. Machinas de arrotar para frascos de leite, garrafas communs etc.

PEDRO CIORCI

Rua do Carmo, 70 — Caixa Postal, 1117 — SÃO PAULO

Collegio São Carlos

Internato Externato

Cursos: Primario e Secundario

Plantadores de Algodão

ARSENIATO DE CHUMBO
"JUPITER"

EM PASTA (15-16 % As₂O₃)

Tambores de madeira de 40 kilos — Kg. 2\$200

EM PO' (30-32 % As₂O₃)

Tambores de 60 kilos — Kg. 4\$200

ELEKEIROZ S. A.

Caixa Postal, 255 — S. PAULO

DISCOS

PARA O CARNAVAL DE 1937

As maiores novidades em musicas Carnavalescas, gravadas em discos RCA VICTOR já se encontram á venda na

Casa Mauro

Caixa Postal, 59—Telephone, 599.

Leia muito! Leia sempre o

«Diario de S. Paulo»

O seu jornal

Politica, religião, vida social, esporte, collaborações das melhores pennas do pais e reportagem sobre assumptos e occorrenças de maior actualidade mundial, supplementos agricola, infantil, literario e feminino, todas as semanas e esportivo diariamente.

DOIS GRANDES CONCURSOS DE PREMIOS ENTRE OS SEUS ASSIGNANTES E LEITORES DE 1937

Assignaturas annuaes por 63\$000, a partir de 1 de Novembro

DIÁRIA-SE A'

LIVRARIA BRASIL

Assignaturas tomadas pagas em nosso balcão terão direito a um BRINDE

ANEXO VIII

Correio de São Paulo

Director-proprietario — José Ferraz Camargo — ORGAN DO PARTIDO CONSTITUCIONALISTA

REDAÇÃO
ANNO XXXIX Rua Nove de Julho, 97
Telephone, 329 TERÇA-FEIRA, 12 DE JANEIRO DE 1930

Professores ruralistas

Conforme noticiámos, realizou-se sabbado ultimo a festa do encerramento do curso de ruralização da turma de professores do Estado de S. Paulo.

A importancia desse acto já foi por nós salientada. A Escola Normal de S. Carlos foi a unica que realizou, com eficiencia, e apresentou os primeiros resultados praticos dessa nova orientação profissional especializada do professor primario.

O dr. Almeida Junior, digno Director Geral do Ensino, esteve presente ás solemnidades, dando assim o cunho official que o momento solicitava.

Sendo assim, todas as autoridades locais estiveram presentes. Lá estavam os srs. Elias Augusto de Camargo Salles, muito digno prefeito municipal; dr. Leandro Bezerra, delegado de policia; dr. Alvaro Camero, Delegado de Saude; prof. Milton Tolosa, Delegado Regional do Ensino, e outras personalidades de destaque social.

S. Excia. que viajara em automovel, foi recebido logo á entrada do municipio, por uma comitiva de que fazia parte o sr. governador da cidade.

Ao que sabemos, os illustres visitantes levaram de nossa cidade, dos seus dirigentes e da recepção que tiveram a melhor das impressões.

A Escola Normal, na pessoa do seu director, sr. Sebas-

tião Rocha, que com seus auxiliares e professores, tanto fizeram para levar avante a empreitada, as nossas felicitações.

A Prefeitura Municipal, sempre solicita em amparar e prestigiar os grandes empreendimentos, prestou o seu valioso concurso para o bom exito do curso de especialização rural do professor, facilitando tudo e contribuindo para o brilhantismo da festa. O campo experimental, situado no antigo Posto Zootecnico, foi, pela nossa Prefeitura, posto á disposição da Escola, o que muito favoreceu a eficiencia do ensino.

Aos srs. Delegado de Saude e demais pessoas que concorreram para a realização desse curso, que tão alto levdou o conceito que nossa cidade é tida em S. Paulo, endereçamos os nossos parabens.

Enfim, toda a cidade de S. Carlos e com ella, S. Paulo todo, está de parabens, por ter visto em seu solo bandeirante, pela primeira vez na historia da Instrução Publica, o professor ser encarado com carinho e intelligencia por parte dos dirigentes dos nossos destinos, que já procuram entrar na phase das realizações praticas no sentido de se preparar o professor para a sua mais ardua tarefa qual seja a de elevar, adaptando-se e não procurando desviar, a vida do nosso camponio.

O Perigo de Guerra na Europa cresce

Consoante as ultimas noticias a situação geral da Europa toma novo rumo. O perigo de uma guerra augmenta dia a dia. Inda agora, com o eventual estabelecimento de tropas allemãs no Marrocos espanhol, a situação tomou um caracter serio.

O governo allemão desmentiu que tivesse enviado tropas para o Marrocos espanhol, mas o serviço secreto francez verificou que pelo menos 300 voluntarios allemães se encontravam em Tetuan, cidade murada, que se tornou a sede do novo movimento fascista pan-arabico, e que contingentes menos numerosos estavam aquartelados em Ceuta.

Foi lavrado pela França um protesto energico junto ao governo espanhol, no qual eram lembrados os tratados franco-espanhoes de 1904 e 1912.

A imprensa franceza mostra-se preocupada com a situação creada pelo «Reich».

O sr. Wladimir d'Ormesson annuncia no «Figaro» constar que estão sendo preparados acantonamentos novos em Larache para a proxima chegada de contingentes germanicos e comments: «Tal facto é inadmissivel. É preciso que o nosso governo não receie falar clara e firmemente: pode ter certeza de que tem atrás de si todos os francezes».

Para o «Populaire» passou a hora dos textos e chegou a hora dos factos. O órgão socialista acrescenta que é mister agir com firmeza e imediatamente.

Faculdade de Philosophia Sciencias e Letras da Universidade de São Paulo

A Universidade de S. Paulo é, sem favor nenhum, o mais perfeito estabelecimento educacional do paiz.

Dentre as diversas Faculdades e Institutos que engloba, salienta-se a Faculdade de Philosophia, Sciencias e Letras. Tendo no seu corpo docente grandes professores nacionaes e estrangeiros, essa Faculdade prodigaliza aos seus alumnos, conhecimentos solidos, proveitosos, alem de dar um preparo especializado digno de nota.

Aos candidatos em seguir o magisterio secundario, então o interesse augmenta. Ninguém mais ignora que para se ter direito a ingressar nos concursos futuros para provimento das vagas existentes nos gymnasios e escolas normaes, será necessario a apresentação do diploma de especialização da materia escolhida pelo candidato.

E para isso, ahi está a Faculdade. Aos professores recentemente sahidos das escolas normaes, esse facto deve interessar enormemente.

O «Diario Official» do dia 24 de Novembro de 1936 publicou todos os programmas para vestibular das diversas subsecções. O de hoje deverá publicar novamente esses programmas, bem assim como os editaes de matricula, etc.

O sr. Piza sobrinho continuará no D. N. C.

Conforme declarações feitas á imprensa pelo sr. Souza Costa, titular da pasta da Fazenda, o sr. Piza Sobrinho voltará a occupar a direção do D. N. C.

S. Excia. disse o seguinte:—

«Effectivamente, o sr. Piza Sobrinho solicitou demissão do cargo de presidente do D. N. C. em virtude dos ultimos acontecimentos politicos. Embora o governo não costume crear qualquer situação de constrangimento aos que exercem cargos de sua confiança, parece-me que aquelles não justificam o pedido de demissão do sr. Piza Sobrinho, pois que nenhuma divergencia nem hostilidade politica existem entre o governo federal e Partido Constitucionalista, a que se acha filiado o sr. Piza Sobrinho.

As declarações reciprocamente feitas, são, ao contrario, de solidariedades. Feitas essas ponderações ao sr. Piza Sobrinho, este retirou o seu pedido de demissão, continuando á frente do D. N. C.

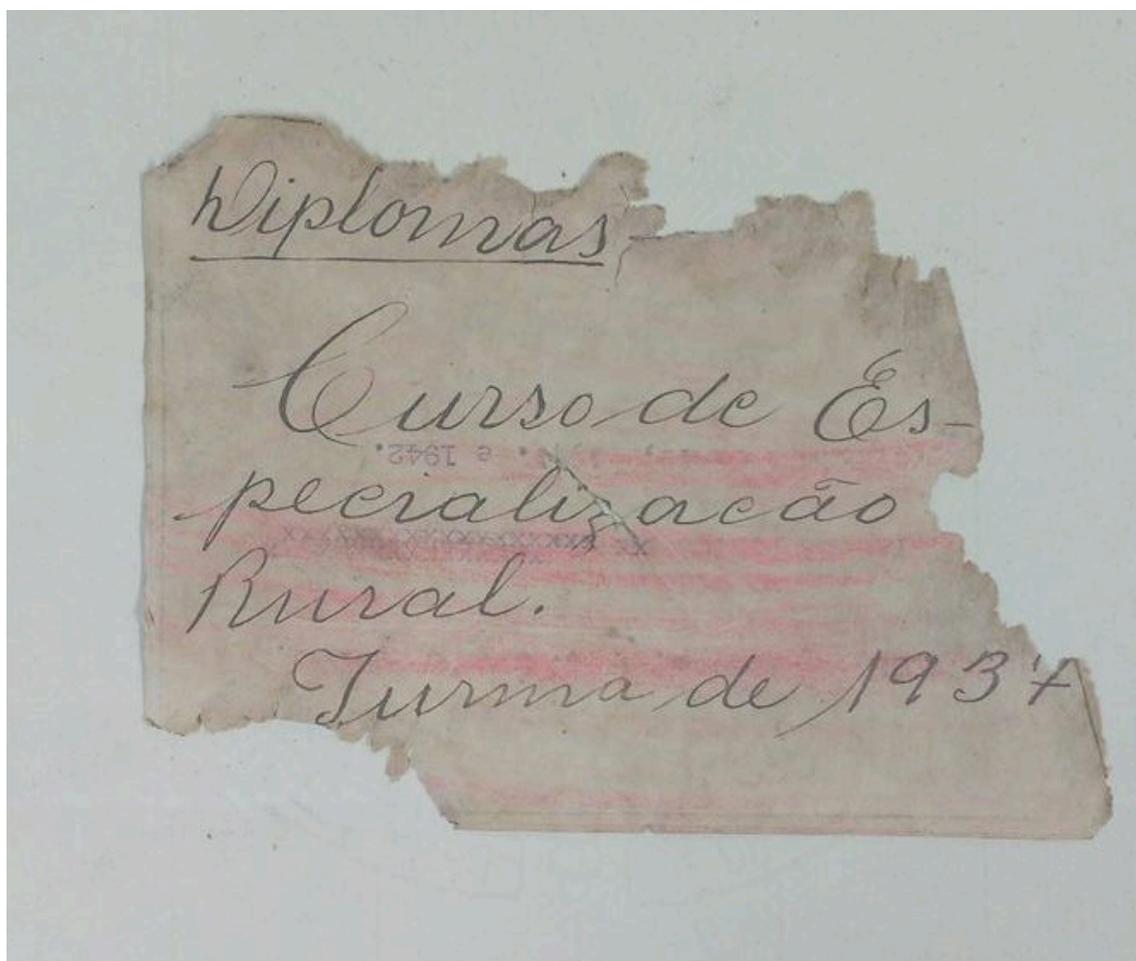
Uma i

Acaba uma nova poderosa tra, até produçã tericas e completa tia da i que caus forma m sultou d na Escol versidad

Um d gramma para mal toxinas t te, foi uma dos forte. Co der da i usada no conceber realizado terrivel t

GINASIO MUN
INTERNATO - EXTERNATO

ANEXO IX



ANEXO X

Diplomas: Curso de Especiali-
zação Rural - Turma de 1937

1937