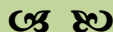


CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROBLEMA DA EDUCAÇÃO RURAL (SÃO PAULO, DÉCADA DE 1930)

Maria Aparecida Franco Pereira

Universidade Católica de Santos, Brasil



Resumo

O presente estudo focaliza aspectos fundamentais da situação do ensino rural em São Paulo, na década de 1930. A temática central é o crescente êxodo da população rural para a cidade, em busca de melhores condições de vida. Privilegiam-se as questões da escola e do professor do campo. Analisa-se a problemática pro meio do discurso de pensadores atuantes na educação paulista: Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Sud Mennucci.

Palavras-chave: escola rural, situação do professor, educação paulista na era Vargas.

CRISIS IN BRAZILIAN EDUCATION: THE ISSUE OF RURAL EDUCATION

Abstract

This present study has its focus on the fundamental aspects of the situation of the rural schooling in the state of São Paulo during the nineteen thirties. Its central theme is the exodus of the rural population searching for better life conditions in the city. Matters related to the school and the rural teacher were privileged. Those themes are analyzed through the words of active thinkers of the state's education: Fernando de Azevedo, Almeida Júnior and Sud Mennucci.

Keywords: rural schooling, teacher's situation, São Paulo's education during the Vargas era.

CRISIS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN RURAL

Resumen

El presente estudio focaliza aspectos fundamentales de la situación de la enseñanza rural en São Paulo, en la década de los 1930. La temática central es el creciente éxodo rural a la ciudad, en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Se privilegian las cuestiones de la escuela y del profesor del campo. Se analiza la problemática por los discursos de los pensadores actuantes en la educación paulista: Fernando de Azevedo, Almeida Jr. y Sud Mennucci.

Palabras-clave: escuela rural, situación del profesor, educación paulista en la era Vargas.

CRISE DE L'ÉDUCATION AU BRÉSIL: LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION RURALE

Resumé

Cette étude se concentre sur les aspects fondamentaux de la situation dans les régions rurales de São Paulo, dans les années 30. Le thème central est l'exode, croissant de la population rurale vers la ville à la recherche de meilleures conditions de vie. On privilégie les questions de l'école et du professeur dans l'enseignement rural. Analyser le problème par des discours des penseurs de l'éducation actifs paulistas: Fernando de Azevedo, Almeida Jr. et Sud Mennucci.

Mots-clé: école rurale, la situation de la formation des enseignants, de l'éducation paulista dans l'ère Vargas.

O objetivo deste estudo é a reflexão sobre a questão da educação rural, na década de 1930, no território paulista, que se encontrava em grande desenvolvimento econômico e demográfico por causa da economia cafeeira. Têm-se presente as posições de três educadores que tiveram passagens por instâncias diretivas da instrução pública: Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e Sud Mennucci.

A temática da educação rural foi marcante nos principais pensadores da educação paulista, pois era um dos problemas mais importantes porque o Estado de São Paulo passava. A República Velha preocupava-se, desde os fins do século 19, com a implantação dos grupos escolares, que significavam um avanço na modernização da educação primária.

Ao lado da instalação dessas instituições, conviviam as escolas isoladas urbanas ou rurais. Eram denominadas urbanas as escolas do

município da capital, as da sede dos municípios situados em lugares sujeitos a imposto predial urbano e as da sede dos distritos de paz. Eram consideradas rurais as demais escolas (decreto n. 3.356, de 31/5/1921, art. 95).

O grande desenvolvimento econômico da região, pela riqueza do café, abriu frentes pioneiras, que adentraram ao interior do Estado, acompanhadas ou precedidas por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional, formado de nacionais e imigrantes.

A década de 1930 é marcada pela retração da imigração e por um espírito nacionalista, que exaltava as riquezas naturais e espirituais da pátria brasileira.

A partir da década de 1920, novo vigor se nota nos profissionais de educação. Funda-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação - ABE - e, desse núcleo, serão realizados vários congressos nacionais de educação, nos quais os principais temas que preocupam a educação nacional passam a ser discutidos.

A partir de 1927 até 1930, foram fundadas mais de duas mil escolas rurais em São Paulo (Mennuci, 1930). Em 1920, apenas um quarto das escolas se situavam na zona rural. A lei n. 2.182-B, de 29 de dezembro de 1926, decretou a criação de mais 250 escolas, sendo 50 urbanas e 200 rurais. O ano de 1930 marca a reativação da campanha em favor do ensino rural brasileiro.

A preocupação com a educação rural apareceu no Código de Educação de São Paulo, de 21 de abril de 1933. Formado de onze partes, 992 artigos, foi uma obra coletiva, elaborada por uma comissão com inúmeros profissionais da educação, entre eles Fernando de Azevedo, João Toledo, Teodoro de Moraes e Júlio Pena. Nos vários níveis de ensino e nos setores da educação, foram ouvidos vários especialistas atuantes, como Almeida Júnior e Luiz Damasco Pena, delegado de Ensino que colaborou nos itens da educação pré-primária e educação primária.

O código não traz uma seção especial sobre a educação rural, mas ela aparece em vários artigos. No art. 255, que trata da instalação das escolas isoladas: “as escolas existentes na zona rural e as que vierem a se criar irão tendo instalação que as torne mais adequadas aos seus fins e que ao mesmo tempo favoreça a do professor pelas condições materiais e morais de conforto”. O § 1º, do art. 256, preceitua que “as escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja escolar”. O § 2º, do art. 256, e o art. 257 continuam com orientações sobre a granja escolar. O artigo 259 prescreve que “o desenvolvimento dos programas das escolas isoladas rurais, seja essencialmente prático e leve à fixação do indivíduo no meio em que vive”. Não se deve confundir ensino rural com ensino agrícola (art. 558 e 559), já profissionalizante.

Para o provimento de escolas nas zonas rurais, “será dada preferência àquelas em que a municipalidade ou os particulares interessados tomem a si o encargo da instalação, comprometendo-se a doar ao Estado terreno e prédio, nas condições especificadas no artigo anterior [para as granjas] e abrir e conservar estradas que tornem a escola facilmente acessível aos alunos e a liguem aos centros urbanos mais próximos; custear e organizar o transporte escolar” (art. 257).

Em agosto de 1933, o decreto n. 6.047 legisla sobre a instalação de “grupos escolares e escolas vocacionais rurais, tendo em vista a formação de uma mentalidade escolar francamente voltada para as atividades agrícolas e pastoris e, na zona marítima, para as fainas marítimas e ribeirinhas” (art. 12). São escolas isoladas de caráter profissional. Em dezembro de 1933, o decreto n. 6.225 susta a execução do decreto n. 6.047, ou seja, a criação de novos grupos escolares rurais profissionalizantes, voltados para as atividades agrícolas, pastoris e marítimas. Em julho de 1935, o decreto n. 7.268 disciplina o provimento de cargo no grupo escolar rural de Butantã e autoriza o governo a instalar outros estabelecimentos análogos.

Em 1933 existem no Estado de São Paulo os seguintes grupos escolares rurais: 1) o de Butantã (19/8/1933 e depois reformulado em

2/7/1935); 2) o da fazenda Dumont, em Ribeirão Preto, criado também em 1935; 3) o de Batatais, em Ribeirão Preto (19/11/1931?); 4) o de Dois Córregos, em Piracicaba (maio de 1935); 5) o de Carapiranga, em Iguape (1º/12/1936); 6) do Núcleo Colonial Barão de Antonina, em Itaporanga (27/4/1937). Essas escolas rurais, além da instrução primária, deveriam desenvolver “o pendor e dar aptidão para as atividades agrícolas e pastoris” (decreto n. 7.268, 2/7/1935, art. 1º). Seriam escolhidos o diretor e o professor normalista que tivessem revelado conhecimentos especiais do ensino rural (art. 2º). Na década de 1930, essas instituições estavam em fase de experimentação pedagógica e administrativa.

O Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont localiza-se em propriedade da Companhia Agrícola Fazenda Dumont, tradicional empresa da produção de café. A escola, dirigida pelo professor Nestor Gomes de Araújo, com 14 anos de experiência em curso primário rural, tem 142 alunos, 70 masculino e 72 feminino, ensinados por quatro professoras residentes na fazenda, quando o professor Almeida Jr. a visitou em 1936.

A partir de fevereiro de 1936, o Grupo Escolar Rural da Fazenda Dumont adotou o regime de inovação: ensino comum, acompanhado de atividades agrícolas e de criação com a participação dos alunos, filhos dos colonos, e até dos funcionários administrativos. Vários alunos já começaram a praticar em suas hortas em casa. As meninas faziam também trabalhos de agulha, para utilizarem em suas casas.

As atividades agrícolas aplicam o projeto das granjas-escolares, preceituadas no Código de Educação de 1933, no art. 256: “As escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja escolar, que deverá ter uma área cultivável de pelo menos três hectares, com edifício com sala de aula e os aposentos para a residência de professor”:

Na Fazenda Dumont são desenvolvidas as atividades agrícolas em uma horta bem cultivada, com produtos de subsistência alimentar dos alunos e o excedente para venda. O acompanhamento da germinação das sementes e a observação de amostras de produtos vegetais servem

para estudo de botânica. Há práticas de apicultura e avicultura (galinhas e porcos) e de jardinagem. (Revista de Educação, 1936, p. 110-111)

Vários educadores discutiram e escreveram, na década de 1930, sobre a educação rural. Neste texto selecionamos obras específicas de três autores: Fernando de Azevedo, Antonio Almeida Júnior e Sud Mennucci.

Fernando de Azevedo (1894-1974), mineiro, dividiu a sua formação entre o direito e o magistério. Em 1917, instalou-se em São Paulo, onde exerceu o magistério. Estreou na literatura educacional com a publicação de um inquérito sobre a educação em São Paulo, no jornal *O Estado de São Paulo* (1926). A partir daí, integrando o grupo de profissionais de educação, congregados na ABE, participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Atuou em vários cargos administrativos da educação em São Paulo e no Rio de Janeiro. Como diretor geral da instrução pública, promulgou o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933). Em várias de suas obras fez abordagens sociológicas, pois foi professor universitário de Sociologia na USP e exerceu a presidência da Sociedade Brasileira de Sociologia por vinte anos.

Inúmeras foram as obras escritas sobre a cultura e a educação brasileira e, como tal, não podia ter deixado de manifestar-se sobre uma das questões mais candentes do final da Primeira República. Selecionamos o texto *O problema da educação rural*, publicado em *A educação e seus problemas* (1946).

O outro autor é Sud Mennucci (1892-1948). Paulista, iniciou a carreira numa escola rural, sediada em uma fazenda (1913-1914). Teve atuação na imprensa, na administração educacional e em várias entidades. Foi também geógrafo e historiador. Dirigiu, durante 17 anos, a Imprensa Oficial do Estado e o Centro do Professorado Paulista (1933-1948). Foi diretor geral do Ensino no Estado de São Paulo durante três gestões (1931-1932; 1933; 1943-1945). Centralizou a sua atuação no ruralismo. Instituiu, na década de 1940,

cursos de especialização em práticas agrícolas para professores já formados, entre outras medidas. Sem dúvida, a ruralização do ensino tornou-se a tônica de seus trabalhos na área educacional, constituindo a principal meta de sua atuação no campo pedagógico. (Vicentini e Lugli, 1999, p. 465)

Autor de várias obras sobre educação rural, destacamos suas ideias na obra *A crise brasileira da educação*, publicada em 1930, resultado de conferências realizadas em junho desse mesmo ano.

O terceiro texto selecionado é a visão da escola rural paulista no relatório apresentado pelo professor Almeida Júnior, diretor do Ensino do Estado de São Paulo, publicado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936)*, sob o título *A escola rural*. Esse documento tem presente os relatórios dos inspetores de ensino do Estado e entrevistas realizadas no *Diário de São Paulo* com professores paulistas (Pereira, 2010). Selecionamos alguns aspectos desse relatório e acrescentamos outro texto de sua autoria, *Grandezas e misérias do magistério rural*, capítulo do livro *A escola pitoresca e outros estudos*, publicado em julho de 1934. Neste artigo mostra vários quadros em que aparecem depoimentos de professores nas escolas rurais: aventuras, sofrimentos, nas mais variadas situações do magistério rural.

Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), foi um dos fundadores da Escola Paulista de Medicina, professor universitário do Instituto de Educação Caetano de Campos e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Colaborou na redação do Código da Educação (1933) e do Plano Nacional de Educação (1935). Foi diretor do Ensino (1936-1938), membro do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação (1949-1962).

Os três grandes educadores brasileiros, portanto, foram intelectuais atuantes na educação paulista, autores de inúmeras publicações sobre educação e educação rural

Fernando de Azevedo observa que os estudos sobre o meio rural, fazendo apologias das coisas do campo e das populações rurais, têm-se prestado a explorações retóricas, românticas, literárias, sem consistência histórica na análise. Por outro lado, há dissertações eruditas sem base científica, com visões pseudo-realistas do meio rural.

O que Fernando de Azevedo quis dizer é que o aspecto científico consiste em ter-se clima de reflexão, capaz de despertar a consciência da problemática e da necessidade de resolvê-la, conhecimento aprofundado das realidades, das experiências e dos fatos, dentro de uma visão de conjunto por um ideal concreto, claro e bem definido.

Reitera a sua posição ao afirmar que

já é tempo de compreender a necessidade de encarar, por todos os seus aspectos, esses problemas, dar-lhes um tratamento objetivo para que não seja sacrificada, mais uma vez, por fantasias momentâneas ou por decisões arbitrárias, o futuro dos mais sagrados interesses das populações do campo. (Azevedo, 1946, p. 49)

O campo é visto como patrimônio das reservas trabalhadoras e naturais da nação, reservas eugênicas.

Felicio Marmo (1884-1974), diplomado em 1903, tomou posse numa escola rural em Cosmópolis, em 1905, no núcleo colonial Campos Sales. Permaneceu nesse local até 1907, depois continuou a carreira como professor e, mais tarde, como inspetor escolar. Em suas *Memórias de um mestre-escola* (1974), mostra uma visão idealizada da escola e do meio rural (p. 145):

Amo essa pequenina e modesta mas sempre heróica escola rural, núcleo de virtudes acrisoladas, que no santo ambiente da roça, vai formando os caracteres nobres e rijos da gente brasileira. Ela, no seu simpático isolamento, ora tendo no horizonte apenas a orla verdejante das matas, ora a vastidão intérmina dos mares, vai moldando as energias moças à altura da Pátria, a fim de que uma e outra se confundam na mesma majestosidade. Nenhuma como a Escola Rural, simples e obscura, tantas vezes açoitada pelo vendaval, pode vislumbrar a excelência da estirpe na formosura

invejável da terra encantada! Nenhuma como a Escola Rural exerce tanta influência no aperfeiçoamento da nacionalidade, porque ela é a nossa própria história, surgida com Anchieta, o primeiro mestre rural da rude raça forte! Longe da comunidade urbana, na solidão embora, ela vive num eterno ambiente de luz, provinda desse tonificante sol tropical.

A visão da suavidade bucólica ou a grandeza soberba das paisagens que se desenvolvem para o prazer dos olhos (Azevedo, 1946), contrasta com uma paisagem sóbria de grupos dispersos pelo interior ou pelas regiões ribeirinhas no litoral em choças de pau a pique, de sopé ou casebres.

Almeida Júnior (1966, p. 120) apresenta aspectos desse quadro:

a jovem normalista diplomada que foi nomeada para uma escola rural tomou o trem, viajou quatro horas. Desceu numa estação solitária, perdida em pleno sertão, onde um trole sonolento a esperava. Andou mais três horas, subindo morro, descendo morro, por caminhos empoeirados e ásperos. A viagem parecia nunca terminar, com o tédio do rodar monótono daquelas rodas na areia. O falado pinturesco da roça não a estava seduzindo. Ao contrário, à medida que se afundava no interior da terra, que entrevia aquêles ranchos em ruínas, as mulheres acoradas no terreiro, as crianças seminuas e amarelas, o cavalo magro a dormir perto da cerca - sentia um aperto no coração. [...] À noite, recolheu-se ao quarto, que cheirava a graxa; trancou-se; deitou-se na cama de tábuas, sobre um cochão ruidoso de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrou-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com que ia conviver, no modo por que falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus futuros alunos – a imagem da Capital, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio à memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre -, e pôs-se a chorar devagarinho, como uma criança.

O problema mais crucial, segundo Fernando de Azevedo, é o êxodo das populações para a cidade. Entretanto, sabe que a mobilidade dos povos é um fenômeno universal e antigo: “A circulação não deve ser tomada como um fenômeno de anormalidade, mas como um dado

concreto para o estudo e solução dos problemas sociais que residem na base de uma política rural de conjunto” (1946, p. 56-57). A questão da mobilidade das populações é algo marcante no território paulista. Como já nos referimos anteriormente, o desenvolvimento demográfico no Estado de São Paulo, por causa da riqueza do café e do sistema de imigração, é facilitado pela multiplicação das estradas.

Para estudar a problemática da escola rural é preciso uma política ampla de melhoramentos rurais. A questão da educação rural não é somente uma questão de interesse puramente pedagógico ou de caráter regional. Tem que ser subordinada às condições físicas, demográficas e econômicas do meio, no âmbito de dados concretos de sua estrutura, constituída por fatores de população, meios de comunicação e transporte e de produção:

A escola, nessa imensa obra de transformação do meio pelo homem, por via da construção de estradas, dos trabalhos de engenharia sanitária e de uma política de proteção e amparo ao trabalhador agrícola [...] só poderá desenvolver uma ação eficaz como parte integrante de um plano de conjunto para a valorização do homem e da terra. (Azevedo, 1946, p. 67)

Para manter o homem no campo é preciso estabelecer elementos de bem estar, ordem e produção material; um plano onde atue uma política geral de colonização, de engenharia, de assistência sanitária, de viação, com meios de transporte e de disseminação de ideias (rádio, telefone).

Continua Azevedo:

A escola por si só, isolada, é impotente para depurar dos vícios e das moléstias que as infestam essas populações longínquas, e para impedir que o êxodo de populações cansadas das lutas com o céu e a terra, continue a dessangrar o sertão, ou que, abandonada, morra à míngua ou rebelada, se concentre em redutos fanáticos essa raça, em que se escondem incalculáveis ‘propriedades de reação e elementos de vitalidade’ que a natureza recolheu, segundo o testemunho de todos os que a estudaram, um reservatório de energias assombrosas. (1946, p. 77)

Assim, Azevedo (Idem) entende que a gestão educacional, para implantar a escola rural e vencer os seus problemas, deve ter conhecer a política de povoamento, os problemas de rarefação demográfica e a presença de pequenos grupos muito isolados, dispersos, quase selvagens, a passividade das populações dispersas e abandonadas, as condições naturais do solo e do clima, fertilidade da terra, de riqueza do subsolo, os problemas econômicos decorrentes dos mercados de produção, médias de consumo individual, as redes de comunicação, a densidade dinâmica, o grau de concentração de vida coletiva, condições econômicas de cultura.

Sud Mennucci também reitera a necessidade da posse da terra para o homem rural, divisão do latifúndio em pequenas propriedades. Em São Paulo, isso foi possível algumas vezes nas propriedades esgotadas ou depauperadas pela produção cafeeira, quando o fazendeiro, já com outras fazendas mais novas produzindo o café, colocava-as à venda. É o caso, por exemplo, da Fazenda Ibicaba, da família Vergueiro, cuja propriedade foi arrematada pelos irmãos Levy, colonos imigrantes chegados à região em 1857 (Pereira, 1980).

Entretanto, Mennucci acredita que há outros problemas. Além das dotações orçamentárias estaduais e municipais, é preciso dar-lhe o conforto: o rádio, a luz elétrica, o cinema e o telefone:

Quando se indaga de um mestre-escola porque a vida rural não o atrai, a resposta é sensivelmente sempre a mesma: 'o ambiente o abafa. Falta conforto, o meio é inculto, o homem é hostil' [...] falta o conforto, isto é, não ha casa habitável, digna desse nome, em todo o bairro. Não ha médico, frequentemente não ha pharmácia. Não ha conducção fácil à cidade mais próxima nem há outros meios de communição com ella. Não ha luz. Não ha jornaes. Não ha cinema. Falta tudo. (Mennucci, 1930, p. 130)

Mennucci (Idem) continua: “Objetar-se-á que, conseguida a posse da terra, obtido o professor identificado ao seu meio, nem porisso, dentro

de minha própria these, a fonte do êxodo rural estará estancada”, e completa, mais adiante:

A conquista do meio physico ás commodidades humanas é, assim, a conseqüência da posse da terra, que dá a estabilidade humana, e da obra educativa que dá a inquietude. [...] As recentes descobertas scientificas não vieram ao mundo só para as cidades. (Ibid., 1930, p.141)

Quais as questões da educação na atuação no meio rural? Diante dessas preliminares, todos os educadores centralizam em dois aspectos fundamentais: a presença da escola e a atuação do professor.

Azevedo (1946) diz que é preciso, do ponto de vista pedagógico, fixar com clareza as diretrizes da educação rural: em que ela consiste, qual o seu sentido, o seu conteúdo e sua finalidade, dentro de um plano geral da educação.

Ruralizar é civilizar, ou seja, a educação é um problema substancialmente econômico e adjetivamente educacional. A função, portanto:

civilizar os grupos rurais, afeiçoá-lo à vida e à mentalidade das cidades sem deslocá-los dos meios rurais; elevar o nível das populações do campo, integrando-as na sua região, dar o conhecimento direto das coisas ambientais e prepará-las para as atividades dominantes do meio [...]. Levar ao campo os bens materiais da cidade, os padrões econômicos de vida ou as suas condições de bem estar e conforto, sem perder a dimensão do rural, mantendo a diferenciação específica de mentalidade que resulta das diferenças de meios e ocupações profissionais. (Azevedo, 1946, p. 68)

Azevedo (Idem) detalha a responsabilidade da escola:

a) principal centro de civilização da comunidade rural, com vínculos entre escola e família e escola e população. Sua missão propriamente educativa é formar hábitos de observação da natureza, estabelecer corrente de simpatia entre as crianças, de um lado, e a terra, de outro, sentimento de atração que as vincule à vida do campo e às suas atividades agrícolas;

b) centro de cultura e de vida social das gentes humildes que vivem a vida afastadas nos campos e nas aldeias. Deve contribuir para enriquecer e alegrar o ambiente das escolas.

O professor João Toledo (1932) aposta no aspecto de formação cultural, material e espiritual, apresentando “um plano para realizar o conhecimento” (p. 166) sobre a população rural e um “programa básico, geral, com aspectos aplicados à vida local” (p. 167).

Além da tarefa de intelectualizar ou alfabetizar, a escola rural deve ter sua estrutura e seu funcionamento voltados para as necessidades e interesses do meio rural. Destacando a necessidade de desenvolver o espírito de associação, Toledo (Idem) recomenda o conhecimento do interesse das gentes pelas coisas da cultura mental (leituras, arte, música), o trato entre os homens e as famílias, nas questões de polidez, cortesia, costumes morais reinantes, etc.

O que se observa é a desorganização e a ineficiência da escola rural, que não conseguiu civilizar, integrar-se com a sua região e nem proporcionar “o sentimento e o conhecimento direto das cousas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio” (Azevedo, 1946, p. 71). Nota-se o divórcio entre escola e meio e conflitos que, às vezes, comprometem irremediavelmente a educação de crianças, cujos professores não conquistaram a simpatia dos fazendeiros. A escola não ajuda a resolver nenhum dos problemas social e econômico do campo, não os compreende e, às vezes, desorienta ao colocar interesses antagônicos ao grupo.

Mennucci avança mais na crítica:

A dimensão intensiva das escolas ruraes já nos leva a verificar este assombro: estamos furtando da lavoura, por meio do ensino oficial, aquilo com que de mais sólido poderá ella contar para o seu desenvolvimento. As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. [...] São

simples 'escolas de cidade' implantadas ou enxertadas à força em núcleos ruraes; [...] trazem uma animosidade contra tudo que lembra trabalho nos campos. (1930, p. 72)

Sud Mennucci apresenta outras questões, além das levantadas por Azevedo ou Almeida Júnior:

as chamadas escolas ruraes que permaneciam realmente em funcionamento activo (porque a praxe era funcionarem poucos mezes por anno) se localizavam de preferência nas estações das estradas de ferro e em os núcleos do campo próximos às cidades e, portanto, de fácil acesso com as viagens de ida e volta diária do mestre-escola. Imagine-se, pois, a que se reduziria, na realidade, a insignificante minoria de escolas verdadeiramente ruraes situadas em núcleos de zonas afastadas. (1930, p. 62)

Os problemas do meio rural são estendidos à zona litorânea. Assim, o inspetor de ensino J. Ferraz de Campos relata que a falta de professores que queiram assumir lugares distantes é o grande mal do ensino paulista, uma vez que o número de analfabetos é significativo:

Recusam-se os professores e resistem quanto podem às nomeações para a zona rural; salvo raríssimas excepções, só os grandes apertos e as dificuldades financeiras dos tempos que correm, os obrigam a aceitar e assim mesmo por vezes para terem direito a um pedido de licença que não é extranho prolongar-se quando conseguida durante mezes, até as vésperas das primeiras férias. (Anuario de Ensino, 1926, p. 254)

Mais adiante acrescenta: “Outros não conseguindo estabelecer-se nos bairros por falta de casa, pensão, de amparo moral e material, removem-se ao fim de pouco tempo, ou pedem exoneração” (Idem).

Um dos dispositivos emergenciais para minorar o problema foi o decreto n. 3.853, de 11 de junho de 1925, que permitia o estabelecimento de “habilitação dos leigos, mediante exame, ao provimento interino das

escolas localizadas nos lugares afastados dos centros populosos e sem comunicação por via férrea” (Anuario de Ensino, 1926, p. 255).

Almeida Júnior apresenta um exemplo bastante:

A professora mora na cidade e vem todos os dias de aranha, dar aula no bairro. São quatro quilômetros. Vem todos os dias é modo de dizer. Vem quando lhe dá na telha. O próprio horário da escola é a capricho dela: um dia começa às onze; no outro, ao meio-dia; no outro, não começa. Depois de uma ou duas horas de aula, dramatizada com berros, reguadas na mesa, cascudos, ela sobe, rápido, na aranha, e voa para a cidade. Para virem a esta escola, os caipirinhas saem de casa às dez e meia; andam dois e mais quilômetros, carregando o pacote de livros e um pedaço da infância – a idade em que se aprende. Esperam na vizinhança da escola, brincando de pegador ou trepando nas árvores. Quase sempre esperam em vão, o que não impede que, no fim do mês, o mapa de freqüência siga sem nenhuma falta. (1966, p. 121)

O elenco desses testemunhos elucidam que a escola rural brasileira apresenta, pois, vários obstáculos que reduzem a sua eficiência e que podem ser resumidos (Azevedo, 1946; Toledo, 1932; Almeida Jr., 1936) em: isolamento das zonas despovoadas e ausência de espírito associativo e cooperativo; falta de locais próprios para a instalação da escola e residência de professores; e de prédio e de terreno que ofereçam condições de bem-estar aos alunos, aos professores e facilitem reuniões com pais para fins culturais, de sociabilidade e de propaganda; falta de empatia de professores e inspetores para conseguir a adesão e cooperação da população local; existência de escolas condicionadas aos caprichos, interesses dos fazendeiros ou da comunidade local; escola isolada, de um só mestre; instabilidade do professor e falta de preparo especial para sentir e compreender os problemas de cada região, como por exemplo, superstições, credulidades, alcoolismo; brevidade do ciclo escolar, três anos; frequente exploração do trabalho da criança em todas as épocas do ano.

Resumindo: a escola rural, sem qualquer garantia de estabilidade e sem terreno para campos de ensaio e de experimentação, sujeita aos azares da boa ou má fortuna que acompanha o mestre inexperiente em meio estranho, não tem condições de cumprir a sua missão civilizadora.

O segundo elemento da crítica dos educadores é o professor rural, cuja problemática mais difícil e mais grave é a da formação profissional e da permanência do professor na escola. Sud Mennucci (1930) acrescenta a questão do recrutamento do mestre rural: “Ha quarenta annos [escreve em 1930], senhores, que o recrutamento do magistério rural prejudica o paiz. Já o frizei mais de uma vez e o torno a repeti-lo” (p. 77).

Almeida Júnior coloca, ainda, um depoimento referente a esta questão:

Mandei minha filha estudar com sacrifício, disse o sitiante. Tem ela tanto gosto para ensinar e via aqui no sítio tanta criança crescendo sem saber ler, que decidi ser professora. Lá estive, na cidade quatro anos. Agora formou-se e quer trabalhar no lugar em que nasceu, ao lado da família. Mas não sei que trapalhada de lei os senhores fazem que minha filha, que é do bairro, teve de ir ensinar noutro lugar, no fim do mundo, onde não há jeito de ella se acostumar; e aqui, para o meu sítio, veio uma moça da cidade, que deu três dias de aula, chorou sem parar, e foi-se embora. Isso não pode estar certo. (1966, p. 122)

Segundo Mennucci, o mestre enviado à escola rural era neófito, inexperiente, imbuído de preconceito urbanista, desambientado e, assim, cometia o seu maior crime: empurrar o agricultor para fora do campo. Faltava ao mestre primário a consciência da necessidade vital que há em manter o brasileiro no meio rural para produzir e poder exportar:

Quando se indaga de um mestre-escola porque a vida rural não o atrai, a resposta é sensivelmente sempre a mesma: ‘o ambiente o abafa. Falta conforto, o meio é inculto, o homem é hostil’ [...] falta o conforto, isto é, não ha casa habitável, digna desse nome, em todo o bairro. Não ha médico, frequentemente não ha pharmácia. Não ha condução fácil à cidade mais próxima nem há outros

meios de comunicação com ella. Não ha luz. Não ha jornaes. Não ha cinema. Falta tudo. (Mennucci, 1930, p. 130)

Concluindo, a escola rural brasileira precisa de medidas para fixar o professor: casa de residência, condições de bem-estar e de conforto, instalações próprias da escola e material adequado de trabalho, facilidade de comunicação e salários dignos.

O professor rural deverá ter formação e preparo profissional específico. Segundo Fernando de Azevedo, compartilhado por Almeida Júnior, essa formação não se dará em quadros especiais para o magistério, mas sim nas escolas normais do interior. Essas devem promover estudos e investigações sociais no meio rural, para que ele compreenda e sinta os problemas da região através de atividades extra-curriculares em chácaras ou em campos anexos de demonstração e experiências agrícolas e missões culturais e técnicas (Azevedo, 1946).

Como exemplo da prática dessas orientações, surgem os grupos experimentais. O relatório de Almeida Jr., no Anuário de Ensino de 1936, publica algumas realizações. Entre elas optamos, para exemplificar, pela Escola Rural do Sítio da Saudade, a 3 km de Cotia, com sua granja experimental, instalada na propriedade agrícola do professor Raul Briquet, com amplas áreas para atividades agrícolas de natureza educativa. Fazem plantações de alho, como atividades de experimentação, e hortas de subsistência. Há o estudo e tratamento de abelhas.

Ainda em fase muito inicial de inovação, foi considerada em fevereiro de 1936 escola mista rural de caráter experimental. O plano é ambicioso: casa para a escola e para a professora, com água encanada. Nele também consta a instalação de aparelho receptor de rádio para a escola e para a comunidade do bairro. Tudo isso acompanha o ensino comum: da escrita, leitura e cálculo. Tudo à base do método ativo.

Além das inovações técnicas e das áreas para a granja, espera-se o êxito dessa experiência, pois na sua direção está um mestre, com currículo invejável para a prática rural, possuidor de “um espírito

profundamente conhecedor das necessidades do meio rural e da mentalidade de nossos pequenos calouros” (Anuario de Ensino, 1935-1936, p. 219). Luiza Guerra, professora normalista, fez estágio de dois meses na Escola Agrícola Luiz de Queiroz em Piracicaba e tem uma biblioteca particular especializada sobre assuntos agrícolas. Além das atividades na escola, visita aos pais, para conhecê-los e atraí-los ao trabalho escolar que também tem a haver com suas vidas.

As atividades domésticas femininas, além do núcleo comum, envolvem o estudo e a prática de hábitos higiênicos, culinários e sociais para a elevação do padrão de vida. Os alunos também aprenderão a fazer cestos e balaios, com matéria prima do lugar. Os produtos serão encaminhados para venda produtos no mercado de Cotia, com o dinheiro para os alunos. “Os alunos terão, desse modo, uma educação agrícola, financeira e econômica perfeita e completa, para o local e o ambiente em que vivem” (Anuario de Ensino, 1935-1936, p. 220).

A escola, embora com seu projeto em início, atraiu a visita de alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, acompanhados do renomado educador Roldão de Barros. O Anuario de Ensino (1935-1936) apresenta o relatório de visita, pelo qual foi possível levantar dados dessa experiência.

Almeida Júnior observa que em vez de procurarem produzir operários agrícolas, deve-se tentar “ministrar o ensino primário através das atividades rurais”. A atividade rural é um meio e a educação primária é o fim. Deve-se despertar na criança simpatias mais vivas pelo campo, colaborar ainda que modestamente para fixá-la na roça e, como está hoje fartamente demonstrado, isso depende essencialmente de fatores econômicos (Anuário de Ensino, 1935-1937).

Como já nos referimos anteriormente, a escola rural, na sugestão de Fernando de Azevedo e Almeida Jr., tem sua base na escola comum.

A escola comum tem quatro elementos essenciais. O primeiro é a clientela: destina-se a toda população, com diferença apenas nos grupos de idade. O segundo elemento é o programa, que deve abranger um

mínimo de cultura para a vida do cidadão comum. O terceiro elemento é a finalidade: a escola comum visa formar o cidadão e não um tipo particular de profissional. O quarto e último elemento se refere à igual oportunidade de manifestação das capacidades das crianças para o futuro encaminhamento, conforme suas aptidões (Almeida Júnior, 1935-1936, p. 205-206). Assim, conclui ele: “educação primária na zona rural é coisa diferente de educação profissional rural” (p. 206). O programa dessa escola deveria fornecer os “elementos não só para compreender a vida da roça como também para tirar partido das atividades agrícolas em benefício do ensino” (p. 207), o que significa conhecimentos sobre a saúde, sobre os malefícios do ócio e da aguardente, sobre o conforto, sobre o recreio, elementos de leitura e escrita e cálculo, trabalhos manuais, noções científicas, educação moral e social.

O plano e o programa de estudo devem ser comuns nas escolas na cidade e nos campos, com igual número de anos, mas adaptados às necessidades das crianças rurais, com o predomínio do ensino de determinadas matérias segundo as condições particulares de cada região.

Mennucci (1930) já desejava a criação de escola normal rural para formação de professores. O profissional nelas formado deveria entender de agricultura e enfermagem e ser um incentivador do progresso no campo. Do currículo dessa escola deviam constar conhecimentos pedagógicos, higiênicos ou sanitários e conhecimentos agrícolas. O calendário escolar devia se organizar de acordo com os períodos de plantio e de colheita.

Fernando de Azevedo (1946) propõe outras iniciativas: trabalhar para a consolidação das escolas que já existem, agrupá-las quanto possível, colocá-las em estado e condições materiais e técnicas. As escolas isoladas, nas zonas de população rarefeita, privadas de meios fáceis de comunicação, além de ser instaladas em prédio próprio, devem ser organizadas em forma de granjas escolares. É aconselhável começar pelas regiões onde a população não é rarefeita, ou seja, onde haja uma

densidade demográfica maior. Outras orientações dependem de medidas por parte de instâncias públicas não educacionais, estradas, por exemplo.

A questão do litoral paulista na década de 1930, com populações dispersas, abandonadas ao acaso se não fosse, por exemplo, a ação da Igreja Católica, pelo trabalho da Assistência ao Litoral de Anchieta - ALA - com falta de estradas e escolas, é a mesma do interior.

O inspetor escolar geral, Cesar Prieto Martinez, propõe a instalação de uma escola rural em Santos:

Escolhi Santos, apontando-a para a sede de uma escola rural de feição regional por estar em condições de servir o litoral norte e sul. Além disso, as populações dessa faixa de terra paulista acham-se em contacto com aquelle grande centro exportador. Têm ahi negócios conhecidos e parentes. Fácil lhes seria, portanto, internar os filhos em uma escola inteiramente gratuita para cuja matrícula bastaria o preparo de terceiro anno de grupo escolar. A criação dessa escola, estou certo, provocaria, bem depressa, a instalação de outras nos pontos mais apropriados, dotadas de um curso simples e rápido, capaz de resolver o problema da diffusão do ensino. (Anuario de Ensino, 1926, p. 205)

Essa proposta não se concretizou, mas a ALA fundou, em Santos, um centro de formação rápida de líderes femininas para atuarem nas comunidades litorâneas (Pereira, 2010).

O litoral paulista também se apresentava situações similares: população rarefeita, dificuldades de comunicação pela ausência de estradas, deficiências de escolas.

Sud Mennucci escreve:

Tenho falado com insistência em nucleos agricolas. Não quer dizer, entretanto, que haja esquecido o problema do litoral, a que nos junte a fatalidade geographica deste oito ou nove mil kilometros de costas. [...] mesmo na faixa litoranea, não é incommum nem raro, o encontrarem-se populações unicamente agricolas ou agricolas e pescadoras a um tempo (1930, p. 159).

Também o inspetor César Prieto Martinez relata problemas que são comuns nas duas áreas:

Entretanto a experiencia nos ensinou que, apesar de dez estabelecimentos e do número considerável de alumnos, o nosso sertão perece por falta de professores. A zona littoranea, então, acha-se em situação precária, porquanto a instabilidade dos poucos professores que a procuram traz como conseqüência matrícula irrisória e pouco aproveitamento das creanças. Em relação ao littoral, poder-se-ia, a meu ver, tomar uma medida de grande alcance, com a criação de uma escola rural normal em Santos, destinada a receber candidatos de toda a faixa littoranea. O regimen desse estabelecimento poderia ser o de internato e o curso, porisso, de dois annos com aulas pela manhan e à tarde. [...] Ao lado da escola primária desenvolveriam campanha efficaz em proveito da higyene, da lavoura e da pesca, de extraordinária utilidade para o progresso de uma região que destoa por completo da vida de serra acima. (Anuario de Ensino, 1926, p. 204)

A análise de obras de autores importantes no cenário da educação paulista na década de 1930, permitiu-nos refletir sobre os problemas que a educação enfrentava quando o país iniciava a sua caminhada em direção ao desenvolvimento industrial e o êxodo rural se acentuava.

A imagem do Brasil ainda era a de um país com vocação agrícola e o seu destino rural deveria ser perseguido. Os debates produzidos pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, fundada em 1933, mostram a tendência forte de ruralização e de nacionalização, do sentimento de brasilidade.

Por outro lado, a presença do homem no campo assusta, na medida em que o meio rural se depaupera mais. A interinfluência entre campo e cidade já era manifesta, se tomarmos, apenas como exemplo, a música popular: a partir da década de 1930, o estilo roceiro paulista prenunciado desde 1926 na toada *Tristezas do jeca*, de Angelino de Oliveira, invade a cidade com as modas de viola e irrompe a novidade das duplas caipiras (Tinhorão, s/d).

No campo da educação, os escritos dos educadores paulistas multiplicaram-se: “Segundo Lourenço Filho, a sofisticação do debate intelectual sobre o ensino rural deveu-se, sobretudo, a Fernando de Azevedo, Abgar Renault e ao próprio Teixeira de Freitas” (Camargo, 2010). A lista, porém, pode incluir Sud Mennucci, João Toledo, Lourenço Filho.

Na análise levada a efeito neste estudo, ficaram patentes as mazelas e as necessidades do meio rural. Contudo, o que fica claro é que se coloca na escola rural o peso de outras funções, além da tradicional escolarização: fixar o homem no campo, contribuir para a melhoria do meio, observar a situação, os interesses e os desejos das populações locais.

Para tal, o professor, solitário num mundo estranho a ele, é o instrumento dessas metas. O Ministério da Agricultura, em 1932, por meio de seu Serviço de Fomento Agrícola, estabeleceu acordos de cooperação entre os inspetores agrícolas regionais e os grupos escolares, contando com forte apoio dos capitalistas rurais (Camargo, 2010).

Por outro lado, em São Paulo, as experiências piloto se sucediam pelo espírito de iniciativa de profissionais da educação, pela possibilidade de aplicação de riquezas advindas do café e de uma elite empreendedora, ciosa do progresso nos seus domínios. A sensibilidade às questões rurais deve partir também do poder público e da elite diretora.

Além do incentivo à produção agrícola e serviços assistenciais, ainda que tímidos, o Ministério procurou aumentar estradas, introduziu as missões rurais, buscou melhorias materiais na escola e introduziu modernos instrumentos de comunicação como rádio, cinema e imprensa.

Os estudos empreendidos pelos pensadores paulistas, além da questão da escola, detiveram-se no professor. É dada bastante importância ao seu recrutamento e à sua formação. Em Sud Mennucci e Almeida Jr. isso está bem explícito. Querem formar a identidade do professor rural, como líder, como guia.

Os autores mostraram-nos mestres que não se adaptaram à escola e ao meio rural. Porém, sabemos que para aqueles que permaneceram a ação foi trabalhosa: “não bastava só ensinar aos alunos, era importante ser um orientador, um conselheiro da comunidade, conhecer sua realidade e perceber o magistério menos como profissão e mais como um sacerdócio” (Almeida, 2005, p. 291).

O apelo ao professor leigo foi necessário como solução de emergência:

Refiro-me ao fato visível de só desejarem os professores normalistas escolas de cidade, para lecionar. Ninguém allegará que o phenomeno não é alarmante. Se o não fora, as administrações, apesar dos sensíveis progressos da pedagogia e da didática, que tornaram indispensável a especialização profissional, não haveriam aceito o typo hybridado do professor leigo, improvisado para as populações que, de outra forma, não conseguiriam quem lhe ministrasse os elementos de instrucção mais rudimentares. (Mennucci, 1930, p. 162)

Várias sugestões apareceram para a superação do empirismo na escola normal: enfoque no rural, estágios, cursos de especialização e a formação da escola normal rural.

Concluindo, sabemos que a questão não estava só na escola e que o canto da sereia da cidade era insinuante e atraente, embora também produtor de mazelas. Mas escola era vista com respeito e com esperanças:

E, como a sombra que, na manhã, sobre o caminho, anuncia o viajante, a “estrada” anunciará a escola e, com ela, os benefícios e os estímulos da civilização, de que se vêem privadas essas populações dispersas e esquecidas, sofredoras e resignadas, de cuja obra impessoal, feita de provações e de renuncia, a piedade esculpiu o símbolo na estatua sem nome ou na cruz sem legenda, que, na igreja do povoado ou na solidão dos campos, nos confia o sentimento das gerações sem numero que junto dela oraram, e a nuvem de sonhos e de esperanças que pousaram sobre ela, no silencio longo das tardes do sertão. (Azevedo, 1946, p. 78)

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A. A escola rural. *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Directoria do Ensino, 1936.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. *A escola pitoresca e outros estudos*. Rio de Janeiro: Inep, 1966.
- AZEVEDO, Fernando de. O problema da educação rural. In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Nacional, 1946, p. 47-75.
- MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. São Paulo: Oficinas Graphics Irmãos Ferraz, 1930.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE PÚBLICA. *Código de Educação, 21/4/1933*. Revista da Educação, 1933.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.
- ASSIS, Benedicto de. O ensino rural (como iniciá-lo nas escolas normais). *Revista de Educação*, v. 1, 1933, p. 117-127.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Povoar o hinterland. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 23, 2010, p. 92-132.
- CIVERA, Alicia. Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denílson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Primeira Conferência Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 1997.
- DEMARTINI, Zeila de Brito; TENCA, Sueli C.; TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, 1985, p. 61-71.
- EDUCAÇÃO RURAL. *Revista de Educação*, v. 15-16, 1936, p. 103-104.
- GANDINI, Raquel Pereira Chain. Antonio Ferreira de Almeida Júnior (verbete). In: *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Inep, 2002, p. 131-137.
- GRUPO ESCOLAR Rural da Fazenda Dumont. *Revista de Educação*, v. 15-16, 1936, p. 110-111.

MARMO, Felício. *Memórias de um mestre escola*. São Paulo: Indústria Gráfica Bentivegna, [s. d.].

MATE, Cecília Hanna. O Código de Educação de 1933 em São Paulo: corolário de um projeto? In: MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru: Edusc/Brasília: Inep, 2002, p. 149-163.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. O pensamento educacional de Sud Mennucci. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 227-254.

MONARCHA, Carlos. Cânon 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.

MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. São Paulo: Hucitec/Pólis, 1984.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Assistência ao litoral de Anchieta e a experiência de educação de líderes femininas (1939-1942). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural: práticas civilizatórias e a institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Liber Livro, 2010.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Os comissários de café no porto de Santos (1870-1920)*. São Paulo: USP, 1980. 195f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Radiografía de la educación rural paulista (1936)*. CONGRESO CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS Y CULTURAS, 2, 2010. Anais... Santiago: Usach, 2010.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo (verbete). In: *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2002, p.182-186.

REIS, Sólon Borges dos. Necessidades das instituições no meio rural. *Revista de Educação*. 1951, p. 7-9.

VASCONCELLOS, Arthur de. *Pró-juventude brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1943.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário S. Genta. Sud Mennucci (verbete). In: *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2002, p. 465-466.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural. Brasil, final do século 19. *História da Educação*, v. 12, n. 24, 2008, p. 121-153.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Liber Livro, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARIA APPARECIDA FRANCO PEREIRA é graduada em Pedagogia, História e Filosofia, com mestrado em História Econômica (1981) e doutorado em História Social (1992) pela Universidade de São Paulo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e coordenadora do grupo de pesquisa Liame: memória das instituições escolares.

Endereço: Av. Siqueira Campos, 352 - 11045-200 - Santos - SP.
E-mail: cidafranco@unisantos.br.

Recebido em 10 de maio de 2011

Aceito em 31 de julho de 2011.