

# SENTIDOS DE UMA ÉPOCA E DE UM TEMPO - ESCOLA RURAL, ESCOLA URBANA (A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA): TRANSIÇÃO POLÍTICA DO SÉCULO XIX PARA O XX<sup>1</sup>

Virgínia Pereira da Silva de ÁVILA<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto analisa-se a genealogia da diferenciação entre escola rural e escola urbana. Tema presente naquele que deveria ter sido o “I Congresso da Instrução”, no Rio de Janeiro, em 1883, o ensino nos municípios rurais foi alvo dos pareceres remetidos por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Amaro Cavalcânti e Antônio Bahia da Silva Araújo (Baia). Nos termos de Primitivo Moacyr (1939), essas foram as três únicas sugestões sobre o ensino rural no Congresso de Instrução de 1883. E foram também as primeiras e únicas vozes que se levantaram nos 60 anos de regime imperial no Brasil em prol das largas populações camponesas. A passagem de um regime político para outro com o advento da Proclamação da República não modificou a realidade enfrentada pela população do campo no acesso à escola elementar. Além da precariedade das instalações e da formação de seus professores, aliada a escassez de escolas primárias na zona rural, as concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural.

**Palavras-chave:** Ensino rural. Diferenciação. Concepções.

## Introdução

Neste texto analisa-se a genealogia da diferenciação entre escola rural e escola urbana. Busca-se identificar nos pareceres e teses apresentados em congressos e conferências de educação, realizadas entre 1883 e 1929, as concepções de ensino delineadas para a escola primária rural. Para Queiroz (1976, 1978), a visão dualista ou de oposição entre o rural e urbano foi um fenômeno construído e que se intensificou no Brasil em fins do século XIX e início do XX. E está associado, na análise dessa autora, ao aparecimento do gênero de vida citadino burguês.

---

<sup>1</sup> Versão ampliada e revisada de texto apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História, evento realizado de 22 a 26 de julho de 2013 na UFRN, em Natal - RN.

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade de Pernambuco, Campus de Petrolina. Petrolina – PE – Brasil. 56328-903 - virginia.avila@terra.com.br

Marcadas pela precariedade das instalações e da formação de seus professores, as escolas primárias rurais conviveram entre a adoção do modelo de escola urbano e outro modelo específico para a zona rural. Aliás, o debate em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida.

### **Uma questão antiga: vozes em prol do ensino rural na passagem do século XIX para o XX**

“Tratar-se do ensino nos municípios rurais é ocupar-se da instrução da maior parte dos brasileiros que é exatamente a menos aquinhoadada nos benefícios que proporciona ao país este grande instrumento de civilização dos povos.” (MOACYR, 1939, p.15). Assim inicia o parecer remetido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti,<sup>3</sup> inspetor geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco (1874-1889), à Mesa do “I Congresso da Instrução”,<sup>4</sup> no Rio de Janeiro, em 1883, antes da sua dissolução.<sup>5</sup>

Além de João Barbalho, mais dois congressistas se ocuparam da instrução rural, Amaro Cavalcânti (Ceará)<sup>6</sup> e Antônio Bahia da Silva Araújo (Baia).<sup>7</sup> Nos termos de Primitivo Moacyr, essas:

Foram as três únicas sugestões sobre o ensino rural no Congresso de Instrução de 1883. E foram também as primeiras e únicas vozes que se levantaram nos 60 anos de regime imperial no Brasil em prol das largas populações camponesas. As sugestões morreram nos arquivos e as vozes não tiveram eco [...] (MOACYR, 1939, p.17).

---

<sup>3</sup> João Barbalho foi eleito deputado à constituinte de 1891, sucedeu Benjamim Constant no Ministério da Instrução, e ainda, atuou como ministro do Supremo Tribunal Federal. Mais tarde escreveu os clássicos “Comentários à constituição.” (MOACYR, 1939, p.15).

<sup>4</sup> Neste trabalho será mantida a grafia dos “documentos de época”.

<sup>5</sup> O congresso não chegou a se realizar. Alguns dias antes da abertura oficial (1º de junho de 1883) o ministro do Império conselheiro Pedro Leão Veloso – que o convocara no ano anterior – foi substituído por Francisco Antunes Maciel, representante da Província do Rio Grande do Sul. O recém-empossado novo Ministro considerou inoportuna a realização do evento devido à insuficiência de recursos financeiros e suspendeu sua realização. O jornalista alemão, radicado no Rio Grande do Sul, Carl Von Koseritz, que acompanhou os preparativos para a realização do congresso definia como: “[...] “descabida demagogia” o gesto infeliz do Ministro, novo vaidoso e inexperiente, que frustrou a realização da primeira discussão importante de âmbito nacional, dos problemas educacionais.” (KOSERITZ, 1941 apud COLLICHIO, 1987, p.8-9).

<sup>6</sup> O Dr. Amaro Cavalcânti, antes de senador da república, de Ministro do Interior, do Supremo Tribunal, exerceu no regime monárquico atividades no magistério da Província do Ceará. (CAVALCÂNTI, [1882?] apud MOACYR, 1939, p. 16).

<sup>7</sup> Antonio Bahia foi professor de pedagogia da Escola Normal da Baía (BAHIA, [1882?] apud MOACYR, 1939, p.17).

A organização do congresso ficou a cargo do conselheiro Leôncio de Carvalho,<sup>8</sup> que elaborou o plano e o programa das questões sujeitas à análise dos participantes, entre os quais, diretores, inspetores gerais da instrução pública, políticos e escritores destacados do Império, que antecipadamente remeteram à Mesa do Congresso, por escrito, os pareceres que defenderiam<sup>9</sup> (COLLICHIO,1987; SCHELBAUER, 2000). O programa da instrução primária, secundária e profissional constou de 29 questões, sendo a vigésima oitava denominada: “Meios de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais.” (MOACYR, 1939, p.15).

Para o representante pernambucano, o fato de se achar posta em penúltimo lugar entre as questões do programa, era uma demonstração do estado de abandono do ensino elementar no país, especialmente na zona rural. Mencionou em seu parecer:

É realmente pouquíssimo o que neste particular temos feito pela população dos campos. Tudo se reduz a criação de umas poucas escolas modeladas, nos regulamentos de instrução pelas escolas das cidades, e por isso mesmo arredias das condições especiais do ensino entre as populações campesinas. Nisto expia o país o erro dos legisladores e administradores que não erigido em programa inquebrantável a uniformidade e simetria que pode ter suas belezas, o seu cômodo, mas que em matéria de administração não se pode admitir sem muitas cautelas e restrições. (CAVANCANTI, [1882?] apud MOACYR, 1939, p.15).

Com relação ao programa de ensino, chamava a atenção para a vida e condições das populações rurais, visto que essas não somente diferenciavam-se muito das cidades, mas ainda divergiam de umas para outras povoações por circunstâncias topográficas conforme a distancia dos centros mais populosos. De modo que:

[...] equipará-las todas, esquecendo as suas condições próprias, não só é um erro que o país neste objeto, e ainda sob outras relações, vai pagando caro. É além disso um atentado contra esse grande numero de cidadãos que habitam os distritos rurais. [...] É nas escolas rurais que a maioria dos cidadãos têm de

---

<sup>8</sup> Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) nasceu na cidade de Iguacu, Província do Rio de Janeiro. Foi o responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império em 1879 (Decreto n. 7.247 de 19 de abril). Decreto esse que deu origem aos Pareceres de Rui Barbosa denominados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883) (GONDRA; SCHUELER; MOACYR, 1937; PERES, 2005; SAVIANI, 2006).

<sup>9</sup> A Mesa do Congresso, antes de sua dissolução, decidiu promover a publicação de um documento com as Atas e Pareceres do Congresso da Instrução. Conforme apurou Therezinha Collichio, as Atas publicadas referem-se às reuniões preparatórias realizadas de 28 de dezembro a 29 de maio de 1883, e os pareceres publicados, foram àqueles remetidos antecipadamente pelos participantes convidados e que, não chegaram a ser discutidos pelo plenário ou mesmo examinados por comissões, em vista da suspensão do Congresso (COLLICHIO,1987).

receber o ensino primário, o único para a maior parte deles. Cumpre, pois, que tais escolas se multipliquem e melhorem para que a instrução que devem dar não seja insuficiente e se eleve ao nível intelectual do país. (CAVALCÂNTI, [1882?] apud MOACYR, 1939, p.15-16).

Entre as causas que dificultavam o desenvolvimento do ensino primário no final do regime imperial, João Barbalho destacava quatro aspectos centrais: a insuficiência de recursos empregados pelo governo na difusão do ensino, a pouca consideração tributada à profissão de mestre, revelada pela escassez dos honorários pagos aos professores, a apatia e indiferença dos pais de família pela instrução dos filhos – “Vivendo arredados dos centros mais populosos onde a luz e a instrução têm mais intensamente penetrado, acham-se alheias à importância e vantagem dela” (CAVALCÂNTI, [1882?] apud MOACYR, 1939, p.15) – e as restrições postas à liberdade do ensino.

Em comum os três “congressistas” defendiam um programa de ensino que não fosse desigual ao das escolas das capitais e principais cidades, mas que ao mesmo tempo, atendesse ao fim da destinação das escolas rurais, se agrícolas à agricultura, se industrial a indústria (BAHIA, [1882?] apud MOACYR, 1939). Aliás, o debate em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida. De um lado, a crença na vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo.

O representante cearense Amaro Cavalcânti, além de defender a gratuidade absoluta do ensino elementar, sugeriu no seu parecer a criação de um fundo escolar municipal e do conselho escolar municipal visando à manutenção das escolas na zona rural. Não obstante, clamava pela instalação de escolas de 1º grau em todos os núcleos de população distante três quilômetros uns dos outros, em “[...] casa de escola em condições higiênicas, provida de material próprio, e os caminhos para mesma conservados em bom estado.” (CAVALCÂNTI, [1882?] apud MOACYR, 1939, p.16). Para lugares de menor número, a criação de “escolas ambulantes” e para lugares cuja ocupação fosse agrícola ou fabril, a criação de escolas especiais funcionando “meio tempo” para os meninos empregados nas fábricas e serviços.

A preocupação do Dr. Cavalcânti em criar escolas nos lugares mais remotos remete à reflexão de Vera Valdemarin (2000), quando assinala que, no momento em que se apresenta como um dever e um direito, a escolarização adquire um caráter universal e passa a ser percebida como uma conquista democrática. É no século XIX, segundo ela, que esse ideário

consolida-se e a escola transforma-se no lócus privilegiado de sustentação do ideário liberal – por garantir a igualdade de oportunidades para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento.

O terceiro congressista que estudou a questão do ensino elementar nos municípios rurais foi o professor de pedagogia da Escola Normal da Baía, Antonio Bahia. Atento a fatores relacionados ao conforto dos alunos, como luz, ventilação e condições de higiene, o professor alertava para que a criação de escolas em cada município fosse precedida de prévio estudo topográfico e do levantamento de núcleos da população, em particular da população em idade escolar, sendo devidamente observadas as condições físicas, matérias e de higiene. Quanto à fiscalização dos estabelecimentos de ensino, sua recomendação era que fosse “[...] entregue a pessoal idôneo mediante provas de concurso [...]” e a “[...] direção das escolas confiada a preceptores que tenham vocação e preparo.” Com relação a esse último aspecto, certamente o professor referia-se à ocupação de cargos em troca de apoio político, prática comum à época.<sup>10</sup>

A passagem de um regime político para outro com o advento da Proclamação da República (1889) não modificou a realidade enfrentada pela população do campo no acesso à escola elementar, antes ao contrário. Com 90% da população vivendo em áreas rurais e 85% de analfabetos (CARVALHO, 2001), as escolas eram mal adaptadas para o fim a que se destinavam e em número insuficiente para atender a demanda (realidade também encontrada nas escolas urbanas). Além de lhes faltarem as condições pedagógicas e higiênicas, não ofereciam um relativo conforto à residência do professor. Esse quadro de precariedade também foi identificado nas escolas isoladas urbanas.

Vários fatores contribuíram para o estado de “abandono” e a condição de inferioridade a que foi submetido o ensino rural nas primeiras décadas do regime republicano, entre os quais a posição de relevo a que foram alçadas as cidades no processo de modernização da sociedade brasileira. Primeiro, com a adoção de um “estilo de vida burguês” ao longo do século XIX – mesmo antes do início do processo de industrialização –, fenômeno esse que estaria na base da diferenciação entre a população urbana e a rural (QUEIRÓZ, 1978).<sup>11</sup> Segundo, com o avanço

---

<sup>10</sup> Entre as inúmeras vicissitudes do império brasileiro o clientelismo e o patrimonialismo foram instituídos como critério básico de recrutamento, isto é, não havia distinção entre os professores capazes e os incapazes (BARIANI JUNIOR, 2007; CARVALHO, 2001; SOUZA, 2000).

<sup>11</sup> Acerca dessa questão Maria Isaura Queiróz (1978) observa que durante quase todo o século XIX as cidades estavam subordinadas ao campo, pois, dele eram supridas de alimentos. No entanto, ao longo século XX, com o crescente processo de industrialização verifica-se justamente o contrário, as cidades passam a dominar o campo, reduzindo-o na visão da autora a uma posição de subordinação e inferioridade.

da economia cafeeira e o crescimento do mercado interno, tornando a cidade o lugar da produção (MARQUES, 2006).

Esse novo modo de vida implicará em mudanças profundas na relação rural-urbano – com repercussões no campo educacional –, visto que o modelo pretendido estava vinculado à produção de outro lugar para a educação escolar: o grupo escolar<sup>12</sup>, símbolo do ideal republicano de civilização e de progresso em oposição à precariedade da escola pequena, isolada, aquela de um só professor, funcionando quase sempre em prédio impróprio.<sup>13</sup>

Instalados em espaços privilegiados da cena urbana, os grupos escolares diferenciavam-se por suas grandes dimensões. Além disso, elementos como estrutura, arquitetura, organização do tempo e do espaço, métodos e programas de ensino e avaliação davam o tom moderno, racional e científico tão acalentado nas bases de organização e funcionamento dessas escolas (BENCOSTTA, 2005; SOUZA, 1996, 2006; VINÃO, 2005). Como assinala Maria Cecília Cortez Souza (2000), se a escola imaginada pelos reformadores era a arma para efetivar a modernização no país, a escola de fato existente era um estorvo do passado no presente, “era preciso assim denegri-la e desconhecê-la – pois estava condenada pelo tempo” (SOUZA, 2000, p.111).

Tais mudanças com ênfase no ideário liberal não foram consensuais entre os diferentes segmentos sociais que viam na transição rumo ao capitalismo industrial uma ameaça à chamada vocação eminentemente agrícola do país. Para Alberto Torres (1865-1917),<sup>14</sup> um dos expoentes

---

<sup>12</sup> Estudos sobre a difusão da escola primária e as mudanças culturais produzidas a partir da institucionalização dos grupos escolares foram exemplarmente desenvolvidos por Faria Filho (1996) e Souza (1996). Estes estudos procuraram trazer à cena as mudanças culturais produzidas a partir da criação dos grupos escolares, com a qual se instaura um novo modelo de organização administrativo-pedagógica da escola primária com base na graduação escolar.

<sup>13</sup> As escolas primárias localizadas na zona rural brasileira receberam ao longo da Primeira República diferentes denominações conforme a região em que estavam instaladas. No estado de São Paulo, por exemplo, eram conhecidas como escolas preliminares, depois, como escolas rurais e escolas isoladas (SÃO PAULO, 1912; 1915; 1919). Em Santa Catarina, escolas rurais e na sequência escolas isoladas (SANTA CATHARINA, 1908; 1920a). No Território do Acre, escolas isoladas (TERRITÓRIO DO ACRE, 1922), no estado do Mato Grosso, escolas isoladas rurais (MATO GROSSO, 1927), na Bahia, escolas rurais (BAHIA, 1925), no Rio Grande do Norte, escolas isoladas e escolas rudimentares (RIO GRANDE DO NORTE, 1925a, 1925b) e Minas Gerais, escolas rurais (MINAS GERAES, 1927).

<sup>14</sup> Alberto de Seixas Martins Torres nasceu em Porto das Caixas, município de São João do Itaboraí, província do Rio de Janeiro, em 1865. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Recife em 1885. Ingressando na carreira política, elegeu-se primeiramente deputado estadual (1892-1893) e em seguida deputado federal (1893-1896) pelo estado do Rio de Janeiro. Em 1896, a convite do presidente Prudente de Morais assumiu a pasta da Justiça, permanecendo no cargo até 1897. De 31 de dezembro desse ano a 31 de dezembro de 1900, foi presidente do Estado do Rio. Reformou a instrução pública, difundiu a instrução primária, teve suas vistas voltadas para a agricultura, determinando processos científicos em seu benefício. Em abril de 1901, foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal. Em 1914, publicou os livros “O problema nacional brasileiro” e “A organização nacional” e, em 1915, “As fontes da vida no Brasil”, nos quais concebia o Brasil como um país de natureza

do pensamento ruralista brasileiro, a educação viria a cumprir um importante papel no suporte ao homem do campo. Devido à fatalidade geográfica e histórica do Brasil, estávamos condenados, segundo ele, a ter uma vocação agrícola. Daí a necessidade de uma política destinada às populações camponesas e de uma educação rural, que pudesse proporcionar ao homem o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil, que tivesse como meta a manutenção do homem no campo, com vistas à paz social e ao desenvolvimento econômico e social do país (TOTTI, 2009).

Mas não somente isso, a educação também possibilitaria para “a gente da nossa terra”, expressão utilizada por Torres (1914) no seu livro “A organização nacional”, a aquisição de conhecimentos e técnicas necessárias para melhorar a prática da agricultura. O homem brasileiro, dizia, não era mais indolente que qualquer outro, no entanto, faltava-lhe “[...] o acervo, não de idéas theoricas de agricultura, mas dessas tradições elementares que estão para a aptidão do lavrador como o movimento dos dedos para a habilidade da costureira [...]” (TORRES, 1914, p.36).

Político, sociólogo, abolicionista, republicano e nacionalista por convicção, Alberto Torres esteve preocupado em organizar a República, pautando sua atuação na defesa de um país soberano e um Estado forte. “Assim como grande parte de sua geração [...] – embora republicano – manifestava profunda decepção com a República, o modo como foi proclamada por meio de uma quartelada e como se constituiu, mantendo as vicissitudes do Império” (BARIANI JUNIOR, 2007, p.2).

Em carta enviada a Pedro Lessa em fevereiro de 1915, Torres descrevia a sua perplexidade diante de um país sem rumo:

Nossa história é toda feita de sucessivas peripetivas em prol de idéas arbitrariamente concebidas [...] Nenhum povo tem tido, até hoje, vida mais descuidada do que o nosso. O espírito brasileiro é ainda romântico e contemplativo, ingênuo e simples, em meio de seus palácios e de suas avenidas, de suas bibliothecas e de seus mostruários de elegâncias e de vagos idealismos. Com uma civilização de cidades ostentosas e de roupagens, de idéas decoradas, de encadernação e de fórmulas, não possuímos nem economia, nem opinião, nem consciência dos nossos interesses práticos, nem juízo

---

essencialmente agrária, opondo-se assim a qualquer veleidade industrialista. Nacionalista, defendia o fortalecimento do Executivo, convocando os intelectuais a participar da organização da sociedade. A nação, segundo suas palavras, deveria organizar-se "como corpo social e econômico, não devendo copiar nem criar instituições, mas fazê-las surgir dos próprios materiais do país". Suas ideias estiveram bastante em voga na década de 1930, com o movimento integralista. Faleceu em 1917. Informações disponíveis em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=193>. Acesso: 16 jan. 2012.

próprio sobre as cousas mais simples da vida social. (TORRES, 1933, p.29-30).

A sociedade brasileira era vista como uma nação sem povo. Faltava-lhe a identidade, a vinculação necessária para a construção do povo em consonância com a nação.<sup>15</sup> Esta vinculação, na concepção do sociólogo fluminense, estava ligada à terra, à vocação agrícola e patriótica do país. Como explica Mendonça (1997, p.64),

[...] com a indiscutível preponderância da agricultura na economia e sociedade brasileiras da Primeira República, não é difícil supor o quanto o quadro mental da época balizava-se, direta ou indiretamente, pelos valores e princípios oriundos desse universo.

Para essa autora, o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre pode ser tomado como marco do processo de construção de uma sociedade civil no país e, dentro dele, o chamado ruralismo desempenhou papel determinante na condução ideológica do que se costuma chamar de modernização conservadora.<sup>16</sup> Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo brasileiro no período de 1888 a 1931: a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, a necessidade da diversificação agrícola do país e a demanda pela reatualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria à época de uma nova civilização agrícola (MENDONÇA, 1997, 2000, 2006a, 2007, 2009).

Não sem razão, alguns segmentos agrários colocariam a fé na ciência e na educação como valores capazes de promover a regeneração do homem do campo e, por decorrência, da própria agricultura brasileira. Note-se, entretanto, que a instrução elementar agrícola defendida por parte das frações agrárias em muito se distanciava do movimento desencadeado na década de 1920, de difusão do ensino primário obrigatório juntamente com as campanhas de

---

<sup>15</sup> Até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado (CARVALHO, 2001). A educação somente será considerada como direito social na Constituição de 1934 (ÁVILA, 2010).

<sup>16</sup> A autora analisa o ruralismo num duplo registro: como visão de mundo e como movimento político – logo, cultural – integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas, correspondentes a interesses de proprietários agrários distintos. Por isso, segundo ela, o ruralismo deve ter uma historicidade própria e específica, estabelecida pela análise de sua construção por sujeitos determinados, num dado tempo e espaço, caso contrário se transfigura num construto abstrato e esvaziado de conteúdos que especifiquem, a cada conjuntura histórica, não só as formas de articulação político-cultural das frações agrárias da classe dominante, como também de toda a sociedade brasileira do período (MENDONÇA, 1997).



alfabetização. O propósito da instrução agrícola era oferecer uma educação técnica profissionalizante, que teria a missão de difundir as novas tecnologias agrícolas através dos métodos da moderna pedagogia, como “aprender, vendo ou fazendo” (MENDONÇA, 1997, p.90).

Em realidade, o desenvolvimento, para Alberto Torres, passava não pela industrialização e urbanização, mas pela exploração sistemática e racional dos recursos agrícolas, bem como pela preservação dos recursos naturais, o que o levou a desenvolver uma consciência ecológica consideravelmente aguçada para o período histórico no qual viveu, (SOUZA, 2005).

Sob o rótulo de ruralismo, denominação insuficiente no entendimento de Mendonça (1997) e Simões (2002) para dar conta das representações e práticas acerca do mundo rural,<sup>17</sup> o pensamento de Alberto Torres ganharia adeptos de destaque no cenário nacional. Entre seus seguidores, figuras como Oliveira Vianna, Alcides Gentil, Sabóia Lima, Cândido Motta Filho, Roquete Pinto, Juarez Távora, Plínio Salgado, Sud Menucci, entre outros não menos importantes. Em 1932, foi criada na cidade do Rio de Janeiro, então capital Federal, a Sociedade de Amigos de Alberto Torres (LIMA, 1935), cujo objetivo além de homenageá-lo era promover estudos acerca dos problemas nacionais.

Se em vida, como observa Jorge Vieira Pinto (2011):

[...] as idéias de Alberto Torres tiveram pouca repercussão, nos anos 20 e, principalmente, nos anos 30, este intelectual seria recuperado como referência na constituição de um projeto de política nacional que fosse uma alternativa à política adotada durante a República Velha. Foi durante os anos 30 que se demonstrou um grande interesse pelos livros de Alberto Torres e pela interpretação do seu ideário.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Em dissertação de mestrado intitulada “Repensando Alberto Torres: O Pensamento Político da Alberto Torres”, apresentada em 1978, na PUC/SP, sob a orientação do Prof. Dr. Bolivar Lamounier e publicada na forma de livro digital (e-Book), em 2002, Teotônio Simões concorda que Torres proclama sim o destino agrícola do Brasil, um imperativo, para ele, dada a dimensão territorial do país. Mas suas restrições à industrialização teriam que ser localizadas temporalmente e no interior de seu pensamento. Falar em ruralismo em Torres procede, segundo Simões, mas ligar este ruralismo a uma representação dos interesses agrários predominantes no período é ir longe demais (SIMÕES, 2002).

<sup>18</sup> O autor se refere à publicação de trabalhos como o de Cândido Motta Filho, “Alberto Torres e o tema da nossa geração” (1931); Alcides Gentil, “As ideias de Alberto Torres” (1932); e Sabóia Lima, “Alberto Torres e sua obra” (1933).

Valorizar a política como instrumento de organização nacional e promover o nacionalismo, era, segundo Motta Filho (1897-1977),<sup>19</sup> a receita de que sua geração precisava para sair da perplexidade e da paralisia em que se achava (MOTTA FILHO, [1931]).

Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima (1893-1983),<sup>20</sup> citado por Lêda Boechat, resume bem as principais ideias de Torres:

Alberto Torres formulou um programa de ação em que a agricultura merecia uma preocupação prioritária, ‘não para impedir o surto industrial do Brasil, mas para evitar o catastrófico desnível entre indústria e agricultura, que é uma das causas de nossa atual crise, não apenas econômica, mas política’; lutou por uma economia de consumo, reagindo contra a obsessão do produtivismo a todo transe, sem qualquer preocupação de justiça social. (ATHAYDE, 1932 apud BOECHAT, 1968, p.209-210).

No campo educacional, foi Sud Mennucci (1892-1948),<sup>21</sup> educador paulista, quem melhor traduziu no plano teórico e político o pensamento de Alberto Torres, especialmente nos anos 30 e 40 do século XX. Ambos criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações

---

<sup>19</sup> Cândido Motta Filho, nasceu na capital paulista. Concluiu a Faculdade de Direito no início da década de vinte e logo se integrou ao movimento modernista, tendo fundado a revista **Klaxon**. Juntamente com Cassiano Ricardo, Menotti del Pichia e Plínio Salgado integrou o Verde-Amarelo, que serviu de ponte para passagem desses jovens literatos à atividade política, notadamente a partir dos anos trinta. Informações disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_motta.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_motta.html)>. Acesso: 20 set. 2012.

<sup>20</sup> Alceu Amoroso Lima, nasceu na cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Filho de Manuel José Amoroso Lima e de Camila da Silva Amoroso Lima, faleceu em Petrópolis. Convertido ao catolicismo por influência de Jackson de Figueiredo, Alceu tornou-se um dos mais respeitados paladinos da Igreja Católica no Brasil. Assumiu a direção do Centro Dom Vital, que congregava os líderes do catolicismo no Rio de Janeiro. Foi eleito em 29 de agosto de 1935 para a cadeira 40 da Academia Brasileira de Letras. Informações disponíveis em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=69&sid=359>>. Acesso: 21 set. 2012.

<sup>21</sup> Sud Mennucci nasceu em Piracicaba, filho de um casal de italianos que chegaram ao Brasil como imigrantes em 1888. É considerado um dos mais completos intelectuais piracicabanos do século XX. Em 1910 iniciou sua carreira no magistério, lecionando numa escola em Cravinhos; entre 1913 e 1914 esteve em Belém do Pará ajudando na reorganização das Escolas de Aprendizes de Marinheiros. Mais tarde atuou como professor público em Porto Ferreira, onde conheceu sua esposa Maria e se casou em 1917. No ano de 1920, chefiou o recenseamento escolar em São Paulo, a partir do qual foi possível localizar os núcleos de analfabetismo do Estado. Em seguida, assumiu a Diretoria da Delegacia Regional de Ensino de Campinas e em 1922, a de Piracicaba. Entre 1925 e 1931, Sud Mennucci fez carreira como redator e crítico literário do jornal “O Estado de S. Paulo”. Neste último ano, ele assumiu pela primeira vez a Diretoria-Geral de Ensino de São Paulo. Ele voltou a ocupar o cargo em 1933 e de 1943 a 1945. Entre suas atividades na administração do sistema paulista e como jornalista e escritor, Sud destacou-se no comando do Centro do Professorado Paulista, criado em 1930, sendo seu presidente de 1931 a 1948. Foi também diretor da Imprensa Oficial do Estado entre os anos de 1931 e 1948. Como escritor, seu livro “A Crise Brasileira de Educação”, alcançou o prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1933 (NETTO, 2000).

industriais, mantinham “[...] o typo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionaes.” (MENUCCI, 1934, p.22).

Para Mennucci, esse “irresistível encanto do urbanismo” levou o país “[...] a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades. De incompreensível incremento á expansão das grandes urbes [...]” (MENNУCCI, 1934, p.52). Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, denunciava Mennucci, à revelia da zona rural e como se ela não existisse.

A crítica do educador paulista dirigia-se aos preceitos difundidos pelo movimento da Escola Nova, que desde o final da década de 1910, circulavam na literatura educacional, apontando para um novo modo de conceber o ensino e a aprendizagem e a própria estruturação das instituições escolares (NAGLE, 2001). Mennucci (1934) não se opunha à renovação dos métodos e procedimento de ensino. O que estava em discussão, segundo ele, era o preconceito urbanista, isto é, “escolas de cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais.

Como apropriadamente assinalou Nagle (2001), o ruralismo na educação caracterizou-se antes como um movimento cuja tentativa foi a de transformar a natureza da escolarização, adaptando a escola, seus padrões de cultura e ensino, às peculiaridades do meio social em que se inseriam, de modo a torná-los mais próximos das experiências infantis. Contudo, a ideia de um modelo educativo voltado para as especificidades da vida rural em contraposição à ideia de uma escola comum na cidade e no campo, conforme defendiam os adeptos da Escola Nova, foi alvo de intensos debates nas conferências de educação na década de 20 e principalmente nos anos 30 e 40 do século do XX, com repercussões nas reformas de ensino no âmbito dos estados.

### **Considerações finais**

Relegadas a um lugar secundário nas políticas locais e nacionais – especialmente no primeiro quartel do regime republicano –, mas, ao mesmo tempo, imprescindíveis na tarefa de ensinar a ler e escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, as escolas primárias rurais cumpriram um papel central no combate ao analfabetismo e na disseminação de valores e normas sociais vigentes em determinados período históricos.

Fato é que o problema da educação rural começou a ser debatido com mais intensidade nos anos 20 e tornou-se objeto de interesse do Estado na década de 30. Nesse momento, mais de 70% da população brasileira residia na zona rural. Apesar dessa concentração populacional

no campo, as políticas educacionais levadas a termo na Primeira República, priorizaram as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais.

Sem dúvida, foi a partir das rápidas transformações desencadeadas pela revolução de 1930 que a educação brasileira alcançou níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais através do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos com a ampliação do número de escolas primárias por todo o país. Nesse período, a educação rural ganhou centralidade de fato. O governo passou a tratá-la como questão social na Constituição de 1934. Pela primeira vez na história das Constituições, a lei contemplou o atendimento escolar do campo – a educação rural é integrada como direito social, sendo previsto orçamento anual específico para a sua manutenção.

#### **MEANINGS OF AN AGE AND A TIME – RURAL SCHOOL, URBAN SCHOOL (THE CONSTRUCTIONS OF DIFFERENCE): TRANSITION FROM THE XIX TO XX CENTURY**

**Abstract:** This text analyzes the genealogy of the differentiation between the rural and the urban school. An issue present in the so called “I Conference of Instruction”, in Rio de Janeiro, in 1883, the teaching in the rural municipalities was the goal of the report made by João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Amaro Cavalcânti and Antônio Bahia da Silva Araújo (Bahia). According to Primitivo Moacy (1939), these were the three unique suggestions about the rural teaching in the Conference of Instruction in 1883. And they were also the first and unique opinions that were expressed in the 1860s of the Imperial Regime in Brazil in favor of immense farmer population. The passage from a political regime to the emergence of the Proclamation of the Republic did not modify the reality faced by the rural population in the access to the elementary school. Various factors contributed to the “abandoning” and the condition of inferiority to which the rural schools were submitted in the first decades of the republican regime, among which the position of importance given to the cities in the process of modernization of the Brazilian Society. Besides the precariousness of the buildings and the teacher’s education, allied with the lack of elementary schools in the rural area, the conceptions of teaching oscillated between the employment of the model of school disseminated in the cities and another specific model to the rural area.

**Keywords:** Rural teaching, Differentiation, Conceptions.

## REFERÊNCIAS

- AVILA, Virginia. P. S. Da economia agrária ao processo de modernização: a expansão da escola primária rural no Brasil (1935-1961). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luiz. **Anais...** São Luis: EDUFMA, 2010. (não paginado)
- BAHIA. **Decreto nº 4.218 de 1925**. Arquivo Público do Estado da Bahia, Salvador, 1925.
- BARIANI JUNIOR, Edison. Estado demiurgo: Alberto Torres e a construção nacional. **Achegas Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, n.36, p.1-11, jul./ago. 2007. Disponível em: <[http://www.achegas.net/numero/36/bariani\\_36.pdf](http://www.achegas.net/numero/36/bariani_36.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus levy (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.95-140.
- BOECHAT Rodrigues, Lêda. **História do Supremo Tribunal Federal: Defesa do Federalismo (1889-1910)**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. p. 209-210. Tomo 2. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=E1IT27NWkxoC&pg=PA209&lpg=PA209&dq=Alberto+Torres>>. Acesso em: 21 set. 2012.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- COLLICHIO, Therezinha A. Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferencias populares da freguesia da Gloria. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.2, p.5-14, jul./dez. 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n2/v13n2a01.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- FARIA FILHO, Luciano M. de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. 1996. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. v.1.
- LIMA, A. Sabóia. **Alberto Torres e sua obra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. Entre o campo e a cidade: formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. **Agrária**, São Paulo, n.5, p.170-185, 2006.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, fl. 163-227. Cuiabá, 22 de abril de 1927. 1 CD-ROM.

MENDONÇA, Sonia R. de. Capitalismo, estado y enseñanza agrícola en Brasil: rumbos y redefiniciones (1940-1961). In: PÉREZ, Teresa González; LÓPEZ, Oresta (Org.). **Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. Madri: Anroart Ediciones, 2009. p.183-214.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950). In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 7., 2006a, Quito. **Anais...** Quito: ALASRU-FLACSO, 2006a. p.1-10.

\_\_\_\_\_. Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. **Revista de Estudios Rurales, Centro de Estudios Histórico Rurales**, La Plata, n.1, 2.sem. 2000. Disponível em: <http://mundoagrarioold.fahce.unlp.edu.ar/nro1/mendonca.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

MINAS GERAES. **Decreto n. 7.970, de 15 de outubro de 1927**. Approva o Regulamento do Ensino Primário. Uberaba, 1927. Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. v. 2. 1 CD-ROM.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império: subsídios para a historia da educação no Brasil (1854-1888)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v.2.

\_\_\_\_\_. A instrução rural e o Império. **Revista do Professor**, São Paulo, n. 22, p.15-17, nov.1939.

MOTTA FILHO, Candido. **Alberto Torres e o thema da nossa geração**. Rio de Janeiro: Schimidt, [1931].

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETTO, Cecílio Elias. **Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba: século XX**. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba, 2000.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação**. 3.ed. São Paulo: Unesp, 2005. p.29-47. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. **O resgate do pensamento de Alberto Torres para a compreensão historiográfica da política nacional do pós-revolução de 1930**. Brasília: IPEA, 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: LTC, 1978.

\_\_\_\_\_. Do rural ao urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). **Vida rural e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976. p.160-176.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno das Escolas Isoladas**. Departamento de Educação. Natal: Typ. d' "A Republica", 1925a. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno das Escolas Rudimentares**. Departamento de Educação. Natal: Typ. d' "A Republica", 1925b. 1 CD-ROM.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 1.322, de 29 de janeiro de 1920**. Aprova o Programa das Escolas Isoladas. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907**. Expede Regulamento para Geral para a Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Typ. Gutemberg, 1908.

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario do Interior Dr. Oscar Rodrigues Alves por Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Publica. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919.

\_\_\_\_\_. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Publica João Chrisostomo Bueno dos Reis Junior. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1915.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2225, de 16 de abril de 1912**. Manda observar a consolidação das leis, decretos. Consolidação das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo: Typ. do Diário Official, 1912.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p.9-58.

SCHELBAUER, Analete Regina. Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da instrução do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Educação no Brasil: história e historiografia**. Anais. Vitória: SBHE, 2000. v.1, p.1-12. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022\\_analete\\_regina.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2012.

SIMÕES, Teotônio. **Repensando Alberto Torres**. [S.l.]: eBookLibris, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/repensando.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Memórias de escola**: a escola e a memória. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH / EDUSF, 2000.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. **Sociologias**, Porto Alegre, n.13, p.302-323, jan./jul. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222005000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). 2006. 367 f. Tese (Livre docência) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: um estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910), 1996. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TERRITORIO DO ACRE. **Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre, a que se refere a resolução n° 27, de 25 de março de 1922**: Jornal A Capital. Acervo, Museu da Borracha. 1922. 1 CD-ROM.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1933.

\_\_\_\_\_. **A organização nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes**: das rupturas paradigmáticas à análise retórica. 2009. 143f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VINÃO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, João Carlos de. O ensino primário em São Paulo de 1934 a 1943. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 4, n.12, p.366-390, jun. 1945.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: Tip. do Departamento de Estatística e Publicidade, 1936.



MENDONÇA, Sonia R. de. Historiografia brasileira em questão: considerações sobre economia e política. **História Revista**, Goiânia, v.11, n.2, p.201-219, jul./dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/9060/6254>>. Acesso em: 1 set. 2011.