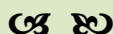


A EXPANSÃO E A EFICIÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM SÃO PAULO: ATUAÇÃO E POSICIONAMENTOS DE ALMEIDA JR. A PARTIR DE ESTATÍSTICAS OFICIAIS

Luciana Maria Viviani
Natália de Lacerda Gil



Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os discursos produzidos por Almeida Jr. sobre o ensino rural, entre as décadas de 1930 e 1940, e as formas sob as quais ele utilizou dados estatísticos para sustentar as suas opiniões e a sua atuação como administrador do ensino paulista. O estudo dessas questões pretende colaborar na ampliação do entendimento acerca das propostas para o ensino rural, tema bastante debatido nesse período. Por meio da análise de publicações oficiais paulistas e de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, verificou-se que Almeida Jr., médico e educador ligado ao grupo dos chamados renovadores do ensino, defendia propostas voltadas para a qualidade do ensino e para a organização de uma escola básica comum, ainda que adaptada ao meio rural. Palavras-chave: educação rural, estatísticas educacionais, intelectuais da educação.

THE EXPANSION AND THE EFFICIENCY OF THE RURAL SCHOOL IN SÃO PAULO: THE PERFORMANCE AND THE THINKING OF ALMEIDA JR. BASED ON OFFICIAL STATISTICS

Abstract

The objective of this paper is to analyze de speeches made by Almeida Jr. about the rural education, between the decades of 1930 and 1940, and the way under which he used the statistics data to sustain his opinions and his performance as the manager of education in São Paulo. By analyzing the São Paulo's official

publications and the articles published in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, it has been found that Almeida Jr., a doctor and an educator connected to the group composed by some men who were called the renewers of education, sustained proposals which were bent to the good quality of education and to the organization of a unique elementary school, though to fit the country environment.

Keywords: rural education, educational statistics, intellectuals in education.

LA EXPANSIÓN Y LA EFICIENCIA DE LA ESCUELA RURAL EN SAN PABLO: ACTUACIÓN Y OPINIONES DE ALMEIDA JR. A PARTIR DE ESTADÍSTICAS OFICIALES

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los discursos producidos por Almeida Jr. sobre la educación rural, entre las décadas de 1930 y 1940 y los modos de utilización de datos estadísticos para sustentar sus opiniones y su actuación como administrador en la educación paulista. El estudio de esas cuestiones pretende colaborar en la comprensión de las propuestas para la educación rural. Por medio del análisis de publicaciones oficiales paulistas y de artículos de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, se constató que Almeida Jr., médico y educador perteneciente al grupo de los llamados “renovadores de la educación”, defendía propuestas orientadas a la calidad de la enseñanza y a la organización de una escuela básica común, adaptada al medio rural.

Palabras-clave: educación rural, estadísticas educativas, intelectuales de la educación

L'EXPANSION ET L'EFFICACITÉ DE L'ÉCOLE RURALE À SÃO PAULO : LES PERFORANCES ET LA RÉFLEXION DE ALMEIDA JR. À PARTIR DES STATISTIQUES OFFICIELLES

Resumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les discours produits par Almeida Jr. sur l'éducation rurale, entre les décennies 1930 et 1940, et les moyens dont il a utilisé les statistiques à l'appui de leurs vues et à ses travaux en tant qu'administrateur de l'enseignement paulista. L'étude de ces questions a l'intention de collaborer à l'expansion de l'entente sur les propositions de la l'éducation en milieu rural, beaucoup débattus dans cette période. Grâce à l'analyse des publications officielles de São Paulo et des articles de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, il a été constaté que Almeida Jr., médecin et connecté à un groupe d'éducateur de renouvellement de l'enseignement, il a défendu propositions visant à la qualité de l'enseignement et pour l'organisation d'une école de base commune, même si adaptés au milieu rural.

Mots-clé: l'éducation en milieu rural, statistiques de l'éducation, les intellectuels de l'éducation.

O presente estudo busca compreender como as preocupações relacionadas ao fluxo dos alunos, à eficiência da escola rural paulista e à

construção de novos prédios escolares aparecem nos discursos de Almeida Jr. e as formas sob as quais utilizou dados estatísticos para sustentar as suas opiniões e a sua atuação como administrador do ensino paulista, no que se refere ao ensino na zona rural.

Optou-se por analisar os discursos produzidos por Almeida Jr. que circularam nas décadas de 1930 e 1940, em que predominam as discussões sobre questões como: a necessidade, ou não, de mais professores formados, a construção de novas unidades escolares, as razões e soluções para os altos índices de repetência escolar. Para tanto, foram examinados os boletins da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, que foram editados na gestão de Almeida Jr. entre 1936 e 1938, os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, publicados em 1936 e em 1937, e artigos do autor sobre a escola rural publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Saúde.

A questão da escola rural brasileira tem sido relativamente pouco estudada. No artigo *Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*, que se detém nas décadas de 1980 e 1990, Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra (2004) apontam a pequena quantidade de investigações se comparado a outras áreas da educação. O tema mais frequente relaciona-se à educação popular e aos movimentos sociais no campo o que, segundo as autoras, expressa a busca de soluções para os problemas presentes na escola rural e a maior visibilidade dos trabalhadores rurais, dada a sua maior participação política no período considerado.

Merece também referência o livro organizado por Flávia Obino Corrêa Werle, *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (2007). A obra pretende contribuir “para o debate da formação de professor, das práticas pedagógicas e das políticas de educação rural e seus contextos, objetivando também

instaurar a discussão destas questões em perspectiva internacional” (Werle, 2007, p. 12).

Destaca-se, portanto, o importante esforço de pensar a temática atentando para as semelhanças e diferenças em espaços nacionais diversos. Deve-se citar, ainda, *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo* (2004), dissertação de mestrado de Denise Guilherme da Silva, em que representações da escola isolada como forma escolar marginal, em oposição ao modelo do grupo escolar, são identificadas pela autora. Dentre suas análises, figura a questão de que os problemas da escola isolada foram alvo de prescrições de inspetores escolares, que assim tiveram sua função controladora legitimada.

Numa outra perspectiva têm sido encaminhadas algumas pesquisas que ressaltam de modo diverso o espaço como eixo das análises, destacando a oposição entre a educação na cidade e na zona rural, como se pode ver em artigos de autoras como Cynthia Greive Veiga e Flávia Obino Corrêa Werle.

É possível encontrar, ainda, alguns textos publicados em periódicos importantes na área de história da educação, em que a tônica está na análise histórica regional do ensino rural, casos em que o foco coloca-se na compreensão do modo como a escola e o ensino se desenvolveram no meio rural de diferentes estados brasileiros.

O presente artigo pretende, assim, contribuir nesse quadro de investigação ao focar, especificamente, a questão das escolas rurais no estado de São Paulo no pensamento e ação de Almeida Jr.

Almeida Jr. e a escola primária paulista

Antônio Ferreira de Almeida Jr. (1892-1971) foi um intelectual de expressivo destaque em vários campos de atuação: educação, direito e higiene. Trabalhou, desde 1931, como catedrático na Escola Normal de São Paulo, depois Instituto de Educação Caetano de Campos, e na Faculdade de Direito da USP, a partir de 1941.

Entre 1935 e 1938 foi diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e, entre 1945 e 1946, foi secretário de Educação e Saúde de São Paulo. Escreveu diversos artigos e livros de interesse na área educacional e participou ativamente dos debates acerca dos rumos da educação pública no Estado, em associação aos chamados renovadores do ensino de São Paulo, sendo inclusive signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Também fez parte do grupo de intelectuais que participou da comissão de elaboração do projeto e implantação da Universidade de São Paulo, integrando o primeiro Conselho Universitário da instituição. Em âmbito nacional, entre outras atividades, participou, como relator, da comissão de estudos e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em 1947, e atuou no Conselho Nacional de Educação entre 1949 e 1957.

Ao longo de toda a sua vida profissional, Almeida Jr. acumulou grande quantidade e diversidade de publicações, sob a forma de livros didáticos, artigos, teses, pareceres, relatórios, registros de discursos, participações em eventos científicos e palestras, materiais com inserção nas múltiplas áreas do conhecimento em que atuou. Grande parte de seus livros foi publicada pela editora Nacional, ressaltando-se o livro *Biologia Educacional*, com 22 edições, publicado por 30 anos como um volume da Coleção Atualidades Pedagógicas, voltada para subsidiar a formação de professores. Paralelamente, sua presença foi marcante em muitos periódicos, a exemplo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Raquel Gandini (2005) afirma que a escola primária foi um dos principais assuntos de sua obra e, com base em análise de alguns de seus livros, aponta dois temas recorrentes. O primeiro foi o rendimento da escola primária, por meio da discussão das altas taxas de reprovações e do trespasse, funcionamento das escolas em três turnos, o que o levou a defender a ampliação da rede física de grupos escolares, bem como alguns parâmetros de qualidade de ensino. O segundo tema referia-se às questões políticas, ao financiamento do ensino e ao clientelismo

existente no sistema público educacional. Argumentava ter havido omissão e desinteresse pela instrução elementar, por parte daqueles que se responsabilizavam pela gestão pública dos estados e da união, fossem liberais ou socialistas.

A defesa da escola primária gratuita e obrigatória se associava à necessidade de implantar uma escola que tivesse determinadas características qualitativas, que pudesse formar indivíduos saudáveis, por meio da educação higiênica, que envolvia aspectos físicos, mentais e morais. Por envolver a formação de hábitos, deveria ser realizada na mais tenra infância, período em que se pensava existir grande maleabilidade psicológica. Esse processo de formação de hábitos só poderia se concretizar por meio da instituição escolar, já que as famílias não eram consideradas capazes de realizar tal tarefa.

Segundo Almeida Jr., o projeto de construção de uma escola primária de qualidade deveria se concretizar paralelamente a outra tarefa: a melhoria da Escola Normal paulista. Só assim poderiam ser formados mestres capazes de viabilizar adequadamente o ensino básico. A situação mais favorável dessa trajetória evolutiva teria ocorrido a partir da reforma de 1933, com o Código de Educação implementado por Fernando de Azevedo, com a participação do próprio Almeida Jr. (1946a). Dentre outros objetivos, almejava-se, nessa reforma, a intensificação nos estudos do futuro professor e a formação de uma nova cultura, com base na pedagogia científica, que tinha como fontes as chamadas ciências da educação. Isso incluía contribuições das ciências médicas e biológicas no processo de formação de professores, por ele consideradas essenciais para viabilizar o trabalho de higienização e de assistência aos escolares por parte do professor. A normatização, acima citada, propôs a inserção curricular na escola normal paulista da cadeira de Biologia Educacional, que teve em Almeida Jr. um grande organizador e divulgador.

As preocupações com o ensino primário e normal também foram alvo da atuação de Almeida Jr. na gestão da rede de ensino paulista, registrada nos *anúários de ensino de 1935-6 e 1936-7*, publicações sob

sua responsabilidade, como diretor de Ensino de São Paulo. A falta de prédios para instalar grupos escolares foi considerada um grande problema, dado o alto número de crianças fora da escola e a baixa qualidade das instalações existentes, especialmente das escolas isoladas.

Em 1936, logo depois de assumir a Diretoria, Almeida Jr. instituiu uma comissão de construções escolares para tratar do assunto. O trabalho da comissão foi publicado no livro *Novos prédios para grupo escolar* (São Paulo, 1936b), que continha, também, a transcrição de uma série de três artigos de Almeida Jr. veiculados n'*O Estado de São Paulo*, no mesmo ano. Nesses textos, renovou-se a necessidade de estender a escolarização básica a toda a população e de eliminar as escolas isoladas. Em relação ao ensino normal, a gestão de Almeida Jr. na Diretoria de Ensino também equacionou questões especialmente qualitativas, no que tange à especialização dos espaços escolares e à qualificação de professores e gestores do ensino, no sentido de divulgar e implementar propostas educacionais consideradas inovadoras.

Além disso, Almeida Jr. encaminhou inúmeras ações de assistência e higiene escolar. Apesar dessas iniciativas não terem se expandido para toda a rede escolar paulista, pode-se notar a importância que conferia aos cuidados médicos, nutricionais, higiênicos e odontológicos aos escolares.

Expansão escolar e ensino rural

Antes de concentrar a atenção na análise das posições de Almeida Jr. acerca da expansão e eficiência da escola primária rural paulista é preciso que se conheçam, em linhas gerais, quais eram os principais argumentos em circulação no período acerca da temática.

O movimento ruralista, defendido por alguns intelectuais e administradores públicos nas primeiras décadas do século 20, reclamava maior atenção ao desenvolvimento da extensa zona rural do país. Acreditava-se que seria pelo ensino rural que se fixaria a população no campo e, assim, esperava-se que através das escolas localizadas fora

dos espaços urbanos poder-se-ia frear o êxodo do campo para as cidades. Era ampla, portanto, entre as elites interessadas pelos rumos da educação nacional, a demanda de expansão das construções escolares nessas regiões, mas também se defendia que a qualidade dessas escolas fosse melhor e que os conteúdos do ensino estivessem adaptados à realidade rural, onde as atividades agrárias e pastoris deveriam, não apenas ser valorizadas, como também ensinadas de acordo com os processos e técnicas mais modernos de que se dispusesse.

Os dados numéricos apontavam para a defasagem de escolas primárias, em vista do número crescente de crianças que não tinham acesso à instrução. A maioria das escolas encontrava-se nos centros urbanos, enquanto as estatísticas indicavam que era predominante a povoação nas zonas rurais:

Basta ver-se que no campo (onde se situa 70% das crianças brasileiras) se localizam apenas 38% das matrículas escolares primárias, cabendo, portanto, à cidade (onde se encontram, portanto, apenas, as 30% das nossas crianças) nada menos 62% das matrículas na escola primária. (Sousa, 1950, p.188)

Em vista dessa situação, o que prevalecia nos discursos de intelectuais e educadores interessados na questão era a veemente indicação da necessidade de criação de novas escolas nas zonas rurais.

João Carlos de Almeida (1945) destacava, para o caso de São Paulo, que não apenas o número de escolas era menor nas zonas rurais, como também seu rendimento era menos favorável. Outros autores também criticavam as condições de funcionamento das escolas. Afirmava-se que os prédios destinados às escolas, além de insuficientes, não eram adequados. Das escolas rurais esperava-se que ensinassem mais às crianças do que ler e escrever. A instituição escolar nessas regiões era considerada como o mais importante veículo informativo. Entre suas atribuições estava a transmissão de noções de saúde e higiene, o preparo técnico para a atividade agro-pastoril e noções de civilidade.

Artur Torres Filho (1947) defendia a importância do ensino de fundamentos básicos de agricultura nas escolas primárias e secundárias, inclusive as situadas em áreas urbanas. Para esse autor, a escola era o principal vínculo do Estado com o meio social e, portanto, seria por seu intermédio que se daria a transmissão dos conhecimentos necessários ao avanço da produção. O autor afirmava a necessidade de um ensino apropriado a essas regiões já que, segundo ele, “a realidade [estava] a condenar o nosso tipo tradicional de escola primária na zona rural” (Torres Filho, 1947, p. 554).

Para ele, era papel da instituição de ensino propiciar que os futuros agricultores fossem capazes de assimilar processos e técnicas de cultivo modernos. Assim, defendia um currículo diferenciado para essas escolas, como forma de evitar a corrida da população para os centros urbanos. Porém, o autor reconhecia a existência de dificuldades, sobretudo de ordem material, para a execução de um plano de ensino diferenciado visto que, “no meio rural os percalços avultam, dado o pauperismo reinante, além de dificuldades que lhes são peculiares, como a distância, a falta de professorado e de recursos materiais” (Torres Filho, 1947, p. 554). Na opinião de Torres Filho, a solução estaria na oferta de formação especial para os professores das escolas situadas nas regiões rurais. Segundo ele, “se a escola não preenche seus fins, isso é devido à ausência de recursos materiais das escolas, mas, e em grande parte, à falta de formação do professorado” (Torres Filho, 1947, p. 555).

A preocupação com o aumento do número de escolas primárias colocou em discussão a necessidade da criação de mais cursos normais no país. De acordo com dados do Serviço de Estatística de Educação e Saúde - Sees -, o total de docentes formados não tinha acompanhado o ritmo de construção das escolas. Afirmava-se que

em 1932, os professores de todos os graus e ramos, eram 76.025; em 1942, esse total subia para 122.871. Houve assim, crescimento relativo de 62%, taxa essa inferior em 2% à correspondente à do aumento do número de escolas. (Serviço de Estatística de Educação e Saúde, 1944, p. 86)

No caso do ensino primário, em 1932 tinha-se 56.320 docentes para 27.662 unidades escolares, ou seja, 2,03 professores para cada escola. Em 1942, o número de docentes ampliou-se para 85.500 e as escolas para 43.975, de modo que para cada unidade de ensino passou-se a contar com 1,94 professores. Acontece que a distribuição dos profissionais habilitados não coincidia, obrigatoriamente, com as necessidades das diferentes regiões, de modo que as zonas urbanas podiam contar com maior quantidade de professores do que os meios rurais. Decorrência dessa situação era o fato de que muitos dos docentes em exercício da função não tinham qualquer preparação pedagógica, ou seja, nunca haviam frequentado a escola normal.

Segundo Lourenço Filho, a razão disto estava no fato de que os “centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente [e] estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais” (1953, p. 64). Defendia, então, que fossem criados cursos normais rurais que, além de oferecer uma formação mais condizente ao meio em que as futuras professoras iriam atuar, dispensariam grandes deslocamentos. O trânsito de normalistas no interior dos Estados era considerado um penoso problema, seja para as famílias das mulheres que se dedicavam ao magistério, seja para a organização das pequenas escolas isoladas.

Como os cursos normais concentravam-se nas capitais, tanto as moças do interior tinham que se afastar de suas casas para frequentá-los, quanto as jovens recém-formadas, que por toda a vida habitaram na cidade, tinham que se transferir à zona rural, onde só permaneciam o tempo mínimo necessário para conseguir remoção e retornar às suas cidades natais, o que ocasionava indesejável rotatividade de docentes nas escolas isoladas.

Falta de escolas, poucos professores formados, curso normal inadequado às necessidades da escola rural, prédios insuficientes e improvisados, baixa qualidade do ensino: eis a situação descrita para o ensino rural pelos intelectuais e educadores nas décadas de 1930 e 1940.

Almeida Jr. compartilhava, em grande parte, tais diagnósticos acerca do ensino rural, mas as soluções que propunha eram, como se verá adiante, em alguns pontos diversas das mencionadas acima.

Almeida Jr. e a questão das escolas rurais: pela solução qualitativa

Almeida Jr. tinha especial apreço pela questão das escolas rurais, tendo escrito vários artigos a esse respeito. Na sua opinião, a escola rural era, por certo, insuficiente, mas também, da forma como então se organizava, produzia pouco e desenvolvia um trabalho inadequado. Não considerava, portanto, que fosse desejável espalhar pelo interior do país um tipo de instituição que não atendia às expectativas colocadas ao ensino rural. Sua posição era enfática: “Sou, - já o tenho dito - pela solução qualitativa do ensino rural. Não convem lançar, pela roça, escolas a esmo, com professoras mal remuneradas. Taes escolas consomem a verba orçamentária e pouco produzem” (São Paulo, 1936c, p. 5).

Segundo ele, era preferível “localizar bem um número modesto de instituições, dando-lhes situação independente e professora adequada, a esbanjar as dotações legais com milhares de escolas improdutivas” (São Paulo, 1936c, p. 5).

O recenseamento realizado em São Paulo, em 1934, tinha indicado existirem 700 mil crianças em idade escolar, ou seja, entre 8 e 14 anos, habitando a zona rural do Estado. Destas, apenas 130 mil tinham possibilidade de matrícula nas escolas primárias públicas. Disso se conclui, à primeira vista, que havia um déficit de 570 mil vagas para o ensino primário das zonas rurais. No entanto, Almeida Jr. relativizava este cálculo lembrando que este seria o montante da lacuna a suprir se se quisesse ver matriculadas todas as crianças fora da escola naquele ano.

Mas este raciocínio não era adequado, dado que os alunos não frequentam a escola por 7 anos e, portanto, haveria nesse total crianças que já deixaram a escola após completarem o curso primário. A questão não estava em receber num só momento toda a população compreendida

na faixa etária dos 8 aos 14 anos e sim em organizar o aparelho escolar para que fosse possível acolher a cada ano as novas gerações a escolarizar.

Considerando-se que o curso primário nas zonas rurais organizava-se em 3 anos, chegava-se à cifra de 300 mil vagas, segundo as estimativas do autor. Outro elemento, porém, deveria ser levado em consideração neste cálculo: os índices de reprovação. Como a eficiência da escola primária era bastante baixa, poder-se-ia contar apenas com 50 a 70% de rendimento e, por essa razão, ao invés de 300 mil vagas seria preciso que se pudesse dispor de 430 mil postos para a infância dispersa pelo território do Estado. Estimando uma ocupação média de 40 alunos por escola, Almeida Jr. chegava à conclusão de que o Estado precisaria de 7.500 novas escolas instaladas no campo.

Dois seriam os principais entraves a protelar a solução do problema quantitativo: a falta de recursos orçamentários e a rarefação da população. No que diz respeito à questão das despesas avultadas necessárias à execução do plano de expansão do ensino rural, o autor argumentava que era preciso que não se esquecesse que mais da metade da população do Estado vivia no campo e que “são elles os verdadeiros productores de nossa riqueza” (São Paulo, 1936c, p. 7). Além disso, remetia o leitor à experiência dos países civilizados, ou seja, os países da Europa e os Estados Unidos, onde, segundo ele, o orçamento da educação era grandioso e sagrado. O problema de como conseguir estas novas verbas ele deixava, por sua vez, aos administradores, afirmando que este não era um ponto que cabia aos técnicos da educação resolverem.

Já no que tange à contingência da dispersão da população pelo território, Almeida Jr. considerava que a impossibilidade de levar a escola às crianças habitantes do campo não desobrigava o Estado de oferecer educação a todos, visto que “a organização democrática exige que offereçamos a todos identicas oportunidades” (São Paulo, 1936c, p. 8). Nesse sentido, era preciso que se pensasse em diferentes soluções que

pudessem resolver o problema, como por exemplo, a garantia do transporte escolar ou a criação de internatos rurais.

Propunha também reduzir o número mínimo obrigatório de matrículas das escolas rurais, medida que vinha sendo adotada em países de acentuada atividade agrícola, como os Estados Unidos. Para isso, seria necessário até mesmo deixar de lado uma das determinações do Código de Educação, legislação que a Diretoria de Ensino, sob o comando de Almeida Jr., seguia à risca. O artigo 253 dessa normatização previa a existência de um mínimo de 40 crianças em condições de matrícula em uma área de dois quilômetros de raio para permitir a instalação de escolas isoladas, bem como um número maior que 30 matrículas em três meses consecutivos para a sua manutenção, “exigência, compreensível até agora, [e que] já vai constituindo, daqui por diante, um dos maiores embaraços para a distribuição e manutenção de escolas na zona rural” (São Paulo, 1937a, p. 103).

Os critérios para a equitativa distribuição de escolas no campo deveriam evitar a “ vaidade municipal”, em que prefeitos fariam tudo para conseguir a instalação de escolas estaduais em seus municípios, ou para evitar que tais unidades encerrassem suas atividades, mesmo que não tivessem condições de funcionamento. Tais critérios precisariam levar em conta as necessidades dos aglomerados infantis e não das professoras, “que querem fugir dos bairros para as cidades e das cidades pequenas para os grandes centros urbanos” (São Paulo, 1937a, p. 121). Almeida Jr. propunha que alguns critérios objetivos fossem pré-estabelecidos por autoridades escolares para garantir que quaisquer mudanças só fossem realizadas no sentido de melhorar a distribuição de escolas, tendo em vista os interesses do Estado.

A instalação de escolas primárias sem critérios rigorosos estaria levando ao recrutamento de crianças de menos de oito anos de idade para figurar nos bancos escolares, com vistas a justificar a formação de novas turmas. Por meio da exposição de um quadro com dados de 1935, Almeida Jr. aponta, no *Anuario de Ensino de (1936-1937)*, que na zona

rural havia uma tendência, não muito acentuada, de as crianças iniciarem o curso primário antes dos oito anos, bem como de deixar precocemente esse nível de ensino, sempre em comparação com o meio urbano¹.

O autor associava a entrada de crianças mais novas nas escolas rurais ao fato de, no ensino estadual, a classe de mais baixo rendimento ser o 1º ano das escolas localizadas no campo. A alfabetização estaria, portanto, sendo prejudicada pela imaturidade das crianças, levando a um grande número de reprovações no 1º ano e contribuindo para diminuir a eficiência do ensino rural, calculada por Almeida Jr. em 60%, enquanto as escolas das cidades teriam 70% de eficiência. Para reverter essa situação, o autor propunha aumentar para oito anos a idade de ingresso na escola primária rural.

O desempenho das escolas primárias rurais também mereceu relevante enfoque nos escritos de Almeida Jr., no sentido de identificar padrões de qualidade e de registrar o que estava sendo realizado sob sua administração na Diretoria de Ensino para implantar tais escolas. Em publicação sobre as atividades da Escola do Sítio da Saudade, escola rural experimental em Cotia, município próximo à capital, o autor afirma que esta reunia “os três elementos que condicionam o êxito das instituições educativas: boa instalação, professora experiente e entusiasta, organização escolar adequada ao meio” (São Paulo, 1937b, p. 3). Vale notar que são qualidades genéricas que poderiam ser almejadas em relação a quaisquer escolas, independentemente do meio em que se localizavam.

Quanto à adaptação da organização escolar ao meio rural, Almeida Jr. relata que, na escola citada, em paralelo às aulas comuns, havia a prática de “atividades agrícolas de horticultura, jardinagem, criação de animais; pequenos trabalhos caseiros femininos, inclusive os de cozinha, bem como cuidados de assistência médica, higiênica e alimentar” (São Paulo, 1937b, p. 4). Apesar de mencionar o estágio ainda inicial do

¹ Presença de escolares com menos de 8 anos: 14,7% na área rural e 12,4% na área urbana; presença de escolares com mais de 11 anos: 22,6% na área rural e 26,8% na área urbana (São Paulo, 1937a, p. 90).

trabalho de instalação e melhoria qualitativa das escolas rurais, implementado pela Diretoria de Ensino sob sua responsabilidade, Almeida Jr. relatava exemplos de escolas que estavam produzindo bem e de professoras muito envolvidas e entusiasmadas com o trabalho na zona rural (São Paulo, 1936a, 1936c).

Uma preocupação sempre presente para garantir bons níveis de qualidade do ensino elementar era, portanto, o provimento, nessas escolas, de docentes dedicados. Desse modo, alertava:

Antes, portanto, de clamar pela sementeira ampla de escolas rurais, estudemos com precaução as condições mínimas que deve oferecer o terreno para recebê-las; e, ao mesmo tempo, as qualidades específicas que precisa ter a professora, para elas. (São Paulo, 1936c, p.9).

O autor indicava, como um grave problema, o fato de que as professoras designadas para ocupar os postos nessas escolas, muito frequentemente não tinham interesse nem preparo para trabalhar nessas regiões. Para ele, o foco não deveria estar na ampliação da quantidade de professores formados, porque estes a escola normal já vinha formando em demasia, e sim na adequação desta formação às necessidades do campo. Em 1935, o Estado de São Paulo contava com 10 escolas normais oficiais e 43 escolas normais livres que haviam formado 1.014 normalistas². No entanto, estes, ou nem se encaminhavam para as zonas rurais, muitas vezes não ingressando nunca na profissão, ou assumiam o cargo nas escolas isoladas do campo e lá ficavam apenas o tempo mínimo preciso para que pudessem se remover às escolas da cidade.

Em artigo dedicado especialmente à questão das escolas normais, intitulado *A escola normal de São Paulo e a sua evolução* (1946a), Almeida Jr. afirmava ter sofrido pressão em favor do aumento da quantidade de escolas normais no Estado durante os períodos em que ocupou a frente da administração pública da educação paulista. Em

² Em 1945, o Estado tinha 23 escolas normais oficiais e 64 escolas normais livres.

resposta à demanda para a ampliação do ensino normal o autor lançava uma pergunta:

precisará São Paulo, de fato, aumentar a sua produção de mestres primários? Estará porventura o Estado diante de reclamo tão urgente que, para atender a ele, deva esquecer os embaraços do Tesouro, ou adiar a solução de outros problemas, tidos como graves, - o da maior difusão do ensino primário, o da melhor instalação das escolas, o do incremento da educação técnica, o da assistência ao escolar necessitado, - para só citar exemplos das principais falhas de São Paulo, em matéria de educação? (Almeida Jr., 1946b, p. 46-47)

Segundo ele, a necessidade de novos professores se devia à vacância de postos nas escolas existentes e à criação de novas escolas, tendo sido o valor médio dessa demanda de 900 vagas por ano, entre 1935 e 1939, e de 700 vagas por ano, entre 1940 e 1944. O autor afirmava que

nada faz crer que tal consumo deva aumentar extraordinariamente dentro do futuro decênio. Nem os fenômenos demográficos previsíveis, nem expectativas em relação à renda pública autorizam a supor que o ritmo da criação de escolas primárias virá a sofrer, pròximamente, uma anormal aceleração. (Almeida Jr., 1946b, p.47)

Como no primeiro período considerado o número médio de normalistas diplomadas foi de 1.326 e nos anos seguintes esta média esteve em torno de 1800, o autor conclui pela obviedade da suficiência, e até excesso, de professores formados para suprir a necessidade das escolas primárias do Estado.

Almeida Jr. argumenta, ainda, que muitas escolas normais, por estarem mal localizadas, tinham baixa procura, funcionando com um número extremamente reduzido de alunos, o que encarecia seu custo. Também a questão da ineficiência das escolas normais de dimensões reduzidas é razão, segundo o autor, a desaconselhar sua criação:

Em parte por dificuldade de instalação, em parte por motivos de ordem didática ou psicológica, a

disseminação de pequenas escolas normais (como a de pequenos colégios) é um erro. Em vez de um só e vasto edifício, adequado aos seus múltiplos fins, em cidade central, têm-se quatro ou cinco casas impróprias, em cidades mortas. Em lugar de uma biblioteca farta, formam-se quatro ou cinco coleções insignificantes de livros. O museu e o laboratório bem aparelhados da escola grande se fragmentam em coleções de exemplares sem valia, ou de meia dúzia de aparelhos baratos. No caso dos colégios - e também no das escolas normais, - tivesse o estado pôsto em apenas alguns estabelecimentos racionalmente distribuídos, o que gasta hoje por dezenas de pequenos cursos sem freqüência e sem verba, e o ensino poderia ter alcançado níveis que por enquanto, para tais estabelecimentos, estão inteiramente fora de alcance. (Almeida Jr., 1946b, p. 49)

Para o autor, portanto, a criação de escolas normais rurais não era solução adequada ao problema da falta de professores nas escolas primárias do interior. Na sua opinião, era preferível a criação de cursos de especialização, em nível superior, para professores rurais dos quais participassem candidatos de fato interessados em lecionar no meio agropastoril, do que a profusão pelo campo de pequenas escolas de formação docente fadadas à precariedade.

Nesse sentido, Almeida Jr., em sua gestão na Diretoria de Ensino, sugeria às escolas normais que os cursos de especialização não fossem obrigatórios, ao contrário de ruralistas que, segundo ele, viam na obrigatoriedade dessa formação um estímulo ao movimento de professores em direção às escolas rurais. Para Almeida Jr., o interesse prévio pelo magistério em localidades do interior seria fundamental ao sucesso dessas escolas, mesmo sabendo que poucos profissionais iriam se interessar por essa atividade (São Paulo, 1936a; São Paulo, 1936c).

A defesa da (boa) escola comum

A partir das análises empreendidas, destaca-se a posição do autor contrária à expansão irrestrita das escolas primárias e da escola normal. Ao contrário do discurso sustentado por significativa parte da intelectualidade educacional brasileira, que defendia a importância da

criação de novas escolas e da instalação de unidades escolares nas zonas rurais, Almeida Jr. afirmava que o curso normal estava formando mais profissionais do que os estabelecimentos primários seriam capazes de absorver e que as escolas primárias deveriam ser construídas dentro de padrões mínimos de qualidade.

A utilização de dados estatísticos procura conferir um status científico às suas afirmativas, justificando e legitimando posicionamentos e iniciativas com vistas à expansão regulada da rede de ensino, representada pela implementação de um programa de construções escolares, e à sua atuação no processo de qualificação de professores e administradores escolares. Esses dados estatísticos serviram para o autor comprovar a falta de escolas primárias e o elevado número de unidades necessárias para atender a população infantil da zona rural, bem como para afirmar a ineficiência da escola rural e do ensino municipal.

A necessidade de aumentar o número de escolas, de modo a universalizar o ensino elementar e promover a formação dos futuros cidadãos, ficou patente nos escritos e na atuação de Almeida Jr. Mas esse era um projeto que poderia esperar até que as escolas primárias e as escolas normais pudessem ser instaladas com qualidade, privilegiando concepções tidas como inovadoras no campo educacional daquele momento.

Cabe destacar que Almeida Jr. posicionava-se claramente pela escola primária comum, contra aqueles que defendiam processos de educação profissional precoce, apoiados em um currículo escolar direcionado a formar o futuro trabalhador agrícola e mesmo o futuro operário. Essa disputa, apenas mencionada no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1935/1936)*, no momento em que ele assumia a Diretoria e procurava demonstrar a possibilidade de convivência com posicionamentos divergentes, foi referida em uma entrevista sua ao *Diário de São Paulo* como o antagonismo de duas doutrinas distintas, a da escola social e a da escola individual.

A escola social seria aquela em que a criança é preparada para servir aos interesses sociais, independentemente de suas aptidões e níveis de inteligência. A escola individual seria aquela em que essas tendências são respeitadas e se procura alcançar o bem coletivo “colocando-se cada indivíduo na situação que mais convém à sua natureza” (São Paulo, 1936c, p. 22). O conflito é abordado mais claramente pelo autor, quase uma década depois, em artigo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Almeida Jr., 1944), ao se referir à controvérsia entre dois grupos, cujas atitudes radicais defendiam, em um dos pólos, a escola primária rural profissional, e no outro, a escola primária comum, fosse na zona rural ou urbana. Almeida Jr. explicitava os diferentes princípios e concepções dos grupos que se contrapunham, considerando o caráter vocacional das propostas de educação rural uma forma de restrição às possibilidades de formação do cidadão.

Esta formação seria o objetivo central da escola comum, que tornaria qualquer indivíduo, independentemente de sua origem social, crenças ou local de nascimento, adaptável ao ambiente rural ou urbano. O programa da escola comum daria oportunidade a todos os indivíduos de obterem “um mínimo de cultura necessário para a vida do cidadão comum” (Almeida Jr., 1951, p. 224), apontando para o caráter universal que a escola primária deveria apresentar.

Apesar de se posicionar claramente contra certos aspectos das propostas dos ruralistas, Almeida Jr. não deixou de participar do VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia em 1942, com temática associada à educação rural que, como vários outros congressos realizados a partir da década de 1920, contou com muitos trabalhos voltados aos ideais do movimento ruralista. Para Adonia Prado (2000), o texto introdutório aos anais desse evento deixa claro o comprometimento da intelectualidade brasileira com os projetos do governo Vargas. Em um momento em que não havia espaço para o dissenso, o pensamento liberal foi desqualificado e esforços foram direcionados para formar um

novo professor rural, que pudesse disseminar ideias nacionalistas associadas à valorização da vida no campo.

Assim, pode-se entender que a presença de Almeida Jr. no VIII Congresso Brasileiro de Educação não se tenha dado no sentido de confrontar as teses ruralistas, mas para relatar um dos temas do congresso em que essa discussão ficou algo afastada.

Conforme a análise de Jaqueline Araújo (2009), em relação à disseminação de propostas ruralistas e escolanovistas em Goiás, nesse Estado houve um ajustamento entre tais ideais por meio de adaptações de projetos pedagógicos inicialmente pensados para o meio urbano. Almeida Jr., por sua vez, trouxe como solução de consenso a manutenção de escolas normais comuns e a possibilidade de implantar cursos de aperfeiçoamento para os professores rurais, com práticas consideradas inovadoras, como o método de projetos e equipes de estudo. Além disso, propôs, à educação profissional rural, cursos de tipos variados para a formação técnica suplementar do morador do campo:

Sobre a base comum dada pela escola primária, venham sem demora apoiar-se outras instituições, semeando os conhecimentos e exercitando as atividades peculiares à vida rural. [...] Fique, porém, em paz a escola primária rural, para que siga o seu destino e cumpra sua função específica. (Almeida Jr., 1951, p. 225)

Interessa notar, ainda, que o discurso sustentado por Almeida Jr. apoia-se, frequentemente, em análises propostas como técnicas para indicar os rumos considerados mais adequados para a administração da educação no Estado. Opera-se, assim, uma despolitização das questões administrativas que passam a ser indicadas como área de interesse dos especialistas em educação. O que se percebe é que algumas decisões evidentemente políticas são sutilmente indicadas como decorrência de análises especializadas. Por exemplo, no que se refere ao ensino rural, sua expansão esbarrava na deliberação de um número mínimo de 40 matrículas para se manter uma escola aberta.

O estabelecimento desse valor mínimo impedia o atendimento de muitas crianças habitantes de regiões de ocupação mais rarefeita. O intelectual reitera a importância de ampliar os gastos com educação e menciona países desenvolvidos em que o orçamento destinado a essa área é alto e sagrado. Além disso, diz que a tarefa de obtenção dos recursos não é para os técnicos, fazendo crer que a esses caberia apenas indicar o déficit de escolas e aos administradores públicos, conseguir o dinheiro. Ora, esse movimento discursivo faz pensar que, então, a definição do mínimo de alunos por escola seria uma decisão técnica e não política, como de fato era.

Alguns dos mecanismos de despolitização do discurso dos especialistas em educação, assim como seus efeitos na historiografia da educação brasileira, são analisados por Marta Maria Chagas de Carvalho em artigos sobre a geração de educadores signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, da qual faz parte Almeida Jr. A autora menciona que

a importância dessa geração justifica o interesse em questionar as representações que se sedimentaram na historiografia educacional sobre a sua prática. Construídas preponderantemente valendo-se da imagem que essa mesma geração dela produziu em sua intensa e hegemônica atividade editorial, tais representações compõem uma história na qual o investimento político na escola é subestimado ou descaracterizado. Essa despolitização tem também uma história, construída no processo complexo de elaboração de uma memória, no qual as representações muitas vezes dizem mais sobre as posições de quem as formula do que sobre o objeto que representam. Sua crítica - operada como investigação atenta ao modo como se articulam posições nessas representações - é fundamental. (Carvalho, 2003, p. 245-246)

Parece, portanto, relevante situar o discurso e a prática dos escolanovistas de modo a recuperar sua significação política, que frequentemente esteve obscurecida no caráter eminentemente técnico atribuído, pelos próprios agentes, à sua atuação.

A construção das representações, assim operada, encontra nas estatísticas um elemento especialmente relevante. Este tipo de utilização dos números não se restringe ao Brasil nem ao período aqui considerado. Nikolas Rose, por exemplo, ressalta semelhante aspecto na análise que empreende acerca do poder político assumido pelas estatísticas na atualidade. Segundo ele,

se por um lado os números parecem inseparáveis da política, eles também parecem despolitizar áreas inteiras do julgamento político. Eles redefinem as fronteiras entre política e objetividade fazendo supor que atuam como mecanismos técnicos automáticos para julgar, priorizar problemas e alocar recursos escassos. (1999, p. 198)

As considerações presentes nos discursos aqui examinados acerca da contribuição das estatísticas para a administração educacional apontam para a tendência de, pelo recurso aos números, despolitizar as ações administrativas. Os dados quantitativos são indicados como elemento neutro e objetivo cuja adequada interpretação levaria inequivocamente à acertada decisão administrativa. Ficam desfocadas, assim, as posições políticas e ganha espaço a ideia segundo a qual o que deveria orientar a política educacional seriam elementos técnicos.

Referências

ALMEIDA JR. Antonio F. de. Os objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 1, jul. 1944, p. 29-35.

_____. A escola normal de São Paulo e a sua evolução. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 7, n. 20, fev. 1946a, p. 223-232.

_____. O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 9, n. 24, set./out. 1946b, p. 46-51.

_____. *A escola pitoresca e outros trabalhos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

ALMEIDA, João Carlos de. O ensino primário no Estado de São Paulo de 1934 a 1943. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4, n. 12, jun. 1945, p. 366-390.

ARAÚJO, Jaqueline V. P. de. História da educação rural em Goiás. *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2009, p. 327-39.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 241-254.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, jan./abr., 2004, p. 73-89.

GANDINI, Raquel P. C. *Trajetória do professor emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior: do patrimonialismo à escola pública (1892-1945)*. Campinas: Unicamp, 2005. Tese (Livre Docência). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LOURENÇO FILHO. Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 52, out./dez. 1953, p. 61-104.

PRADO, Adonia A. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. *Teias*, v. 1, n. 1, jan./jun., 2000, p. 46-55.

ROSE, Nikolas. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 197-232.

SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1935/1936)*. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino, 1936a.

_____. *Novos prédios para grupo escolar: estudos da Directoria do Ensino e da Directoria de Obras Publicas*. São Paulo: Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Publica. Directoria do Ensino, 1936b.

_____. *Os problemas da escola primária na zona rural*. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino, Boletim n. 4, 1936c.

_____. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1936/1937)*. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino, 1937a.

_____. *A escola do Sítio da Saudade*. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Directoria do Ensino, Boletim n. 11, 1937b.

SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Movimento geral do ensino no período de 1932-1942. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out. 1944, p. 83-100.

SILVA, Denise G. *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo*. São Paulo: PUCSP, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA, Pompeu de. Uma coisa no Brasil que funciona: a escola rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 14, n. 38, jan./abr. 1950, p. 186-189.

TORRES FILHO, Artur. O ensino primário e a educação rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 10, n. 28, maio/jun. 1947, p. 552-557.

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

LUCIANA MARIA VIVIANI é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua como pesquisadora na área de História da Educação e desenvolve estudos acerca da história das disciplinas escolares e da formação de professores. É professora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

Endereço: Rua Arlindo Bettio, 1000 - prédio 11 - sala 354F - 03828-000 - São Paulo - SP.

E-mail: lviviani@usp.br.

NATÁLIA DE LACERDA GIL é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem desenvolvido pesquisas sobre a história da escola no Brasil e história das estatísticas de educação.

Endereço: Rua Tomaz Flores, 171/402 - 90035-201 - Porto Alegre - RS.

E-mail: natalia.gil@uol.com.br.

Recebido em 27 de maio de 2010.

Aceito em 23 de abril de 2011.