

ESCOLAS PRIMÁRIAS URBANAS E RURAIS: UM ESTUDO DOS DEBATES ACERCA DE SUAS ESPECIFICIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PAULISTA (1890 – 1945)

**Paula Perin Vicentini (FEUSP/PUC-SP)
Rita de Cassia Gallego (FEUSP/UPM)**

O presente texto analisa como as especificidades das escolas rurais apareceram nos debates travados para definir as formas de organização e funcionamento do ensino primário paulista, desde os anos 1890 até meados dos anos 1940, quando Sud Mennucci ocupou, pela terceira vez, o cargo de Diretor do Departamento de Educação e retomou o seu projeto de promover o ruralismo pedagógico. Convém observar que, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o campo educacional, entendido a partir das contribuições de Bourdieu (1983, 1989), estava se constituindo mediante a estruturação do sistema de ensino e a delimitação do espaço profissional dos professores (Catani, 2003). Nesse período, é notável o esforço de unificar o funcionamento das escolas independentemente de onde estavam localizadas, numa tentativa de generalizar o modelo das escolas urbanas, a despeito dos inúmeros alertas quanto à impossibilidade do mesmo ser adotado na íntegra na zona rural devido às suas especificidades. As indicações referentes ao calendário escolar (datas de matrícula, férias, festas), ao número de alunos por turma e de horas por aula, à duração do ensino primário e ao que deveria ser ensinado eram as mesmas para os diversos tipos de escolas até a década de 1910, quando surgiram iniciativas legais para se efetivar as diferenças entre as escolas não só segundo o seu tipo (grupo escolar, escola reunida ou isolada), mas sobretudo devido à sua localização (urbana ou rural).

Os debates que se travaram entre aqueles que defendiam tal diferenciação e os que se opunham a ela denotavam representações bastante distintas acerca da organização e das finalidades do ensino primário. Entende-se, aqui, representações como modos de pensar a realidade e de construí-la, que “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier, 1990, p. 17). Assim, a análise da discussão produzida entre agentes que ocupavam posições distintas no campo educacional acerca da necessidade de diferenciar as normas relativas ao funcionamento das escolas de acordo com a sua localização permite compreender, portanto, a relação entre os discursos e as práticas, as formas pelas quais inspetores, diretores e professores interpretaram as finalidades da escola

e determinadas concepções pedagógicas. Assim, supõe-se um campo de disputas: “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Chartier, 1990, p. 17).

Até meados dos anos 1920, a defesa de se diferenciar as escolas rurais das urbanas associava-se sobretudo à idéia de que o ensino oferecido às crianças do campo não precisava apresentar o mesmo nível de elaboração que caracterizava aquele ministrado nas cidades já que, entre outras coisas, na época das colheitas a frequência era prejudicada, segundo os relatórios e textos das revistas pedagógicas pesquisados. Ao propor a ruralização do ensino a partir dos anos 1930, Sud Mennucci, de forma contrastante, pretendia criar escolas que eliminassem o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata com relação ao trabalho realizado no campo e contribuíssem para o desenvolvimento da agricultura brasileira, tendo professores capazes de atender às especificidades dos alunos do interior do estado, cuja educação até o momento havia sido negligenciada. Embora outros educadores também tenham se dedicado à defesa do ensino rural, optou-se por privilegiar aqui as idéias defendidas por Sud Mennucci a esse respeito nos livros *O que fiz e o que pretendia fazer* (1932) e *A Ruralização* (1944) e que nortearam as propostas que ele procurou implementar nas três ocasiões nas quais esteve no comando do sistema de ensino paulista (1931-1932, 1933 e 1943-1945).¹

A defesa da diferenciação entre as escolas primárias rurais e urbanas: tempos de permanência distintos para garantir a alfabetização e a frequência

Na organização do sistema público de ensino primário paulista, é inegável o papel assumido pela construção de grupos escolares ou escolas graduadas. Embora se constate que a criação dos grupos escolares, em 1893, tenha imprimido mudanças significativas no ensino primário (Souza, 1998), não se pode desconsiderar a existência de outros tipos de escola² que procuravam adequar suas práticas e organização àquelas notadas nos grupos,

¹ Também se analisou como esse debate repercutiu na legislação, nos principais periódicos educacionais que circulavam na época: *Revista de Ensino* (1902-1919), *Revista Escolar* (1925-1927), *Educação* (1927-1961), *Revista do Professor* (1934-1965), nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1937) e no jornal *Folha da Manhã* (1925-1960). Mas, para o presente texto, optou-se por fazer referência à produção de alguns deles, em particular à legislação, aos relatórios do Diretor da Instrução e dos inspetores de ensino, ao jornal *Folha da Manhã*, bem como aos livros mencionados acima.

² Além dos grupos escolares, havia as escolas isoladas (de um só professor), as escolas reunidas (com número insuficiente de alunos para se tornar grupo escolar) e as escolas-modelo, criadas em 1890 para a realização da Prática de Ensino exigida pela Escola Normal, que também eram tidas como modelares em termos da organização do ensino. Em 1908, inaugurou-se a escola-modelo isolada, numa tentativa de uniformizar o trabalho nas escolas isoladas.

mas que não deixavam de apresentar diferenças relativas ao funcionamento, ao currículo e à organização espacial e temporal devido a inúmeras razões. Se, por um lado, a legislação, alguns relatórios de inspetores e parte dos textos publicados nas revistas pedagógicas defendessem o funcionamento uniforme desses vários tipos de escolas, por outro, a constatação de práticas distintas em decorrência das especificidades da vida na zona urbana e rural levou alguns inspetores e educadores a reivindicar o funcionamento distinto das escolas segundo sua localização. Entretanto, os documentos legais, praticamente até dez anos depois da data da criação dos grupos escolares (1893), permaneceram insensíveis às condições específicas dos diferentes tipos de escolas e, de modo particular, ao local em que essas estavam situadas. É de forma gradativa que se nota a inclusão de disposições específicas para cada tipo de escola que passaram a estabelecer distinções não só entre os grupos, as escolas modelos, reunidas e isoladas, mas sobretudo entre aquelas situadas nas zonas rurais e urbanas. Entre elas, cabe destacar as relativas ao tempo, em especial a duração do ensino primário e o número de horas de permanência na escola por aula, que influenciavam diretamente a organização do cotidiano escolar, inclusive a forma de ordenar os saberes a serem ensinados e os modos de fazê-lo.³

A partir da década de 1910, a duração do curso primário passou a ser distinta de acordo com o tipo de escola. No tocante à organização temporal, outras disposições específicas foram introduzidas, como por exemplo, a possibilidade de que, nas escolas situadas nos núcleos coloniais e centros agrícolas, os trabalhos escolares e o período de férias fossem regulamentados pelo Secretário do Interior de acordo com as condições especiais da lavoura de cada localidade (Decreto 1577, 06/06/1910, art. 7). Em 1913, as escolas isoladas de bairro, situadas nos centros agrícolas, povoados ou distrito de paz⁴ passaram a oferecer o curso primário em 2 anos (Decreto n. 2368, 14/4/1913, art. 3). Embora João Chrysóstomo Bueno dos Reis Junior, Diretor da Instrução no período, contestasse essa medida, ele acabou por reconhecer que era necessário haver mais vagas no primeiro ano para atender a toda a população de crianças que precisavam ser alfabetizadas, sobretudo porque o número de matrículas diminuía no último ano do curso (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1913, p. V-XXVII). O Diretor da Instrução defendia a criação de um curso complementar ao ensino primário, escolas rurais com 2 anos de duração com seus programas reduzidos e as urbanas com 3 anos, no caso das escolas

³ Em trabalho anterior (Vicentini & Gallego, 2006), realizamos uma análise sobre a discussão promovida nas primeiras décadas do século XX quanto ao número de horas de permanência na escola por turno.

⁴ Essas escolas eram divididas entre as que se localizavam a menos de 20 quilômetros de estação de estrada de ferro e as mais longínquas (Decreto n. 2368, 14/4/1913).

isoladas. Sobre o grupo escolar, ele tinha uma opinião bastante significativa: um, preliminar, com a duração de 5 anos e outro, complementar, com duração de 2 anos - o primeiro destinado a toda população e o segundo para completar a instrução geral e habilitar a matrícula nas Escolas Normais e Ginásios (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1916, p. 17-20). Tal proposta evidencia não só a defesa da diferenciação entre o ensino rural e o urbano, mas também entre o que se destinava a todos e o que se voltava para aqueles mais favorecidos que continuariam seus estudos.

As escolas isoladas sofreram, em 1917, por ocasião da Lei n. 1579, de 19 de dezembro, uma nova classificação, que implicou diferentes durações do curso primário. Nas escolas isoladas rurais, localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes da sede do município, cujos donos ou administradores ofereciam casa para residência do professor e sala de aula, o curso primário continuou a ter dois anos, como estabelecido em 1913, enquanto que nas escolas isoladas distritais ou de bairros, situadas em bairros ou sede de distrito de paz, durava três anos. Já nas isoladas urbanas ou de sede, criadas em sede de município, o curso primário era de quatro anos. Essa medida não coincidia totalmente com o que João Chrysóstomo Bueno dos Reis Junior defendia, mas incorporou a distinção entre as escolas rurais e urbanas. Assim, para as crianças dos centros urbanos era oferecido um curso de maior duração, ao passo que, para aquelas dos povoados e zonas rurais, entendia-se que um ensino simplificado e aligeirado era suficiente.

Esse tipo de diferenciação era quase sempre justificada pela dificuldade de se manter as crianças nas escolas na zona rural, onde a frequência era muito baixa devido à necessidade que os alunos tinham de ajudar seus pais na colheita, no caso dos meninos, e nos trabalhos domésticos, no caso das meninas. Isto era agravado pelo fato de o calendário escolar ser o mesmo para a zona rural e urbana, fazendo com que o horário das aulas e o período letivo entrassem em conflito com o trabalho agrícola. Muitos inspetores e alguns dos autores dos artigos publicados nas revistas de ensino atribuíam isto ao fato dos pais não considerarem a escola importante. Deve-se levar em conta que tal justificativa pode ser plausível, pois a escola primária estava se organizando e, portanto, ainda precisava consolidar a idéia de que era necessária para a infância e para o país.

Diante dessa situação, reduzir o curso primário consistia em um modo de garantir pelo menos a alfabetização das crianças da zona rural, já que se argumentava que elas não precisavam mais do que ler, escrever e contar. Se de um lado pretendia-se generalizar o modelo instituído pelos grupos, de outro, o número de analfabetos era tão elevado que, a

partir de 1920, algumas medidas foram propostas de modo a romper com a organização presente até então. Entre elas, destaca-se a reforma realizada por Sampaio Dória em 8 de dezembro de 1920 que, em nome da erradicação do analfabetismo, diminuiu a duração do curso primário para dois anos obrigatórios para crianças de 9 a 10 anos, não só nas escolas isoladas, mas também nos grupos, nas escolas reunidas e nas escolas-modelo, sendo facultativa a matrícula das crianças de outras idades. As crianças de 7 a 12 anos que estivessem matriculadas deviam ser mantidas. O terceiro e quarto anos foram transformados em curso médio e tornaram-se pagos, exceto para alunos que comprovassem a impossibilidade de pagar. As escolas isoladas, cujas denominações variavam segundo a localidade, passaram a ser divididas somente em rurais e urbanas.⁵ A Lei nº 1750 também introduziu uma outra mudança com relação às escolas rurais: o estabelecimento de férias e do horário das aulas condizentes com as condições de trabalho nas zonas em que funcionassem.

Cinco anos após as mudanças instituídas por Sampaio Dória, uma nova reforma, de 11 de junho de 1925, procurou retomar a organização anterior a 1920, restabelecendo a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 12 anos e a duração de quatro anos nos grupos e escolas-modelo e de três anos nas escolas reunidas e escolas isoladas, mantendo-se a classificação destas como rurais e urbanas. Já a reforma de 31 de dezembro de 1927 alterou novamente a duração do curso primário: quatro anos para os grupos, três para as escolas isoladas e reunidas urbanas e dois para as escolas isoladas e reunidas rurais. Como foi possível notar, a partir de meados dos anos 1910, passou-se a regulamentar uma série de distinções no que concerne ao funcionamento das escolas rurais e urbanas no sistema educacional paulista.

A ruralização do ensino: a exaltação das especificidades da vida no campo

Ao se observar um movimento gradativo de se diferenciar o funcionamento das escolas localizadas na zona urbana e rural, constata-se uma polarização entre os que defendiam um funcionamento distinto para as escolas rurais, de modo a atender às suas especificidades, e aqueles que o combatiam, propondo uma aproximação da dinâmica das escolas urbanas. Até meados da década de 1920, Sampaio Dória, por exemplo, foi uma figura expressiva na representação daqueles que eram favoráveis ao funcionamento

⁵ Eram classificadas como urbanas as escolas do município da capital, as da sede dos outros municípios, situadas em lugares sujeitos a imposto predial urbano, e as da sede dos distritos de paz. As demais escolas eram consideradas rurais (Decreto n. 3356, art. 95, 31/05/1921).

diferenciado para as escolas rurais. Já nos anos 1930, Sud Mennucci⁶ consistiu num dos seus maiores defensores, uma vez que era favorável ao que chamou de ruralização do ensino. Tratava-se de acentuar as diferenças, de modo a oferecer nas escolas rurais uma formação que considerasse as especificidades da vida no campo e contribuísse para o desenvolvimento da atividade agrícola no Brasil impedindo o êxodo para as cidades.

Segundo Demartini (1988), o ruralismo pedagógico funcionava “como alternativa pedagógica e contraponto político à proposta dos escolanovistas” (p. 320). Nas conferências proferidas na inauguração do “curso de cultura do CPP”, promovido em junho de 1930, Mennucci defendeu a criação de uma escola brasileira que eliminasse o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata no que concerne ao trabalho realizado no campo e habilitasse a população rural a desenvolver a agricultura do país que, no seu entender, constituía a sua verdadeira vocação, conforme atestava a sua extensão territorial. Nesse sentido, Sud Mennucci criticou duramente “a obsessão da cópia” que levava alguns educadores a ignorarem as particularidades da crise enfrentada pelo ensino brasileiro, defendendo a implantação no Brasil das propostas educativas criadas para solucionar os problemas dos países industrializados, nos quais a escola foi obrigada a assumir as funções que antigamente eram desempenhadas pela família e pela oficina. Ao assumir a Diretoria Geral do Ensino em 1932, Sud Mennucci interrompeu a tentativa de desenvolver experiências escolanovistas no sistema educacional paulista, que havia sido iniciada pelo seu antecessor, Lourenço Filho, um dos principais expoentes do movimento.

À frente da Diretoria do Ensino, Sud Mennucci deu início a uma reforma que foi extremamente criticada pela grande imprensa e o levou a pedir demissão cerca de seis meses depois de assumir o cargo. A reforma, regulamentada pelo Decreto n° 5.335, de 7 de janeiro de 1932, aumentou a rede de ensino da cidade de São Paulo, para a qual foi transferido um grande contingente de professores proveniente do interior do estado. Entre outras medidas, pretendia-se desenvolver o ensino rural, destinando-lhe a verba arrecadada com a cobrança de uma taxa de 2\$000 para a matrícula em escolas estaduais, municipais e particulares (ensino pré-primário, primário, profissional e secundário), instituída na mesma ocasião.⁷ No que diz respeito à distribuição das escolas no interior de São Paulo, em *O*

⁶ Sud Mennucci assumiu a presidência do CPP (Centro do Professorado Paulista) em 1931, cargo que ocupou até a sua morte (em 1948) e atuava como colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo*. Além disso, ele foi Diretor Geral do Ensino em dois momentos distintos na década de 1930 (nov/1931-maio/1932 e 5-24/ago/1933). Nos anos 1920, ele também comandou o recenseamento escolar realizado durante a gestão de Sampaio Dória, com base no qual se identificou os núcleos de analfabetismo no estado. A esse respeito, ver Vicentini (1997).

⁷ “Reorganização da instrução pública do estado (Decreto n° 5335)”. *Folha da Manhã*, 08/01/1932, p. 6.

que fiz e pretendia fazer, Mennucci esclareceu que nas chamadas “zonas velhas”, onde existiam Escolas Normais criadas até 1930, o número de professores era superior ao de alunos, ao passo que nas “zonas novas” faltavam professores para atender às crianças em idade escolar. Entretanto, seria impossível transferir o excedente de professores das “zonas velhas” para as “novas”, pois eles, pelo fato de já terem feito suas “peregrinações pelo interior”, não se conformariam “em ser removidos para as zonas indevidamente e injustamente chamadas de sertão”.

Em virtude desse tipo de constatação, Mennucci pretendia criar uma Escola Normal Rural em Piracicaba que, por meio de um programa específico com aulas de agronomia e educação sanitária, formasse um professor capaz de atender às necessidades do aluno do interior do estado. Apesar de não ter conseguido viabilizar essa proposta, ele prosseguiu defendendo a ruralização do ensino que, sem dúvida, se tornou a tônica de seus trabalhos na área educacional, constituindo sua principal meta no campo pedagógico. Mesmo após ter deixado a Diretoria do Ensino, ele participou da organização de um curso agrônômico para professores, promovido pelo departamento técnico do café em junho de 1932, à época sob o comando de Fernando Costa, com vistas a contribuir para a campanha em prol da melhoria do grão de café produzido no estado de São Paulo. No encerramento do curso, realizado na sede do CPP, Mennucci proferiu um discurso sobre o papel do professor na superação da crise do café mediante o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas empregadas no Brasil, de modo a torná-lo capaz de enfrentar seus concorrentes no mercado internacional. Na década de 1940, ao retornar à direção do Departamento de Educação durante a interventoria de Fernando Costa, ele retomou o projeto de ruralização do ensino, instituindo, entre outras medidas, cursos de especialização em práticas agrícolas para professores já formados. Nesse momento, ele publicou um livro *Ruralização*, editado pela Imprensa Oficial do Estado, no qual expôs os princípios do ruralismo pedagógico.

Em seu ponto de vista, o estigma que o longo período de escravidão impôs às populações camponesas levou o Brasil a negligenciar a educação deste segmento da sociedade, apesar da maioria do povo brasileiro residir na zona rural e a nossa riqueza provir, basicamente, da atividade agrícola. O menosprezo com relação ao ensino rural, a seu ver, ficou evidente já na Proclamação da República (1889), quando foram criadas escolas normais inteiramente voltadas para a vida urbana, das quais saíram professores sem nenhum preparo para educar as crianças do interior. Nessa perspectiva, o problema da educação rural não residia na falta de escolas, como destacado até os anos 1930, mas sim na inadequação do ensino ministrado nestas escolas, cujo programa, elaborado a partir das

necessidades da vida na cidade, era totalmente desvinculado do cotidiano existente no campo.

A proposta de ruralização do ensino e a medida de se remover um contingente altíssimo de professores do interior para a capital, vista como contraditória, constituíram a base da maioria das críticas dirigidas à reforma educacional promovida por Sud Mennucci. Nesse sentido, o editorial da *Folha da Manhã*, publicado na véspera de seu afastamento da Diretoria Geral do Ensino, é exemplar:

O sr. Sud Mennucci, logo que brotou, na fertilidade de seu cérebro, a idéia da ruralização de nosso ensino, há de ter visto pela celeuma adversa da imprensa e pelos interesses ponderáveis contrariados que a sua ideologia não encontrara terreno fértil em São Paulo. À custa, porém do silêncio e do vácuo, adrede preparado, diante das reclamações do interesse público, s. s. conseguiu, de uma forma ou de outra, contrariar, até certo ponto, a revolta ambiente; e, apesar da evidente má vontade com que São Paulo reagiu contra essa tentativa de cobaísmo educativo, em nosso meio, avançou em suas arremetidas audazes. (...) O sr. Sud Mennucci em pouco tempo, graças a uma vareta mágica, faria brotar milhares de professores rurais, levando a cabo em um ou dois anos, o que países europeus (...) não lograram efetuar, ao término de muitos anos de esforço continuado. Mas, por que silenciou s.s.? O paladino do ensino novo, o velho demolidor de quanto já se fez em São Paulo, em matéria de ensino público (...) O que sabemos da atividade do sr. Sud Mennucci, no atinente à sua ruralização, é pouco, muito pouco: transportou a maior parte do professorado primário do interior para capital, 'urbanizando' cada vez mais o ensino. E o critério que presidiu a essas remoções é demasiado conhecido, para que repisemos essa tecla, que o não superioriza.⁸

Os comentários de José Rios de 16 de fevereiro de 1932, publicados na coluna “Ensino e Reformas” da *Folha da Manhã*, apontava para a mesma direção, pois o autor afirmava que as remoções promovidas por Sud Mennucci deixariam o interior do estado sem professores, pois “é fato que havia falta de professores na capital, mas não é verdade que houvesse excesso no interior”. Em seu entender, o ensino rural acabaria sendo extinto, pois a exigência de 28 alunos por classe, no mínimo, era praticamente inalcançável no interior paulista, cuja população, além de ter sido radicada de forma muito irregular e esparsa, havia diminuído em virtude da crise do café que tornou até as grandes propriedades agrícolas despovoadas. Além disso, a cobrança da taxa de matrícula que exigia um requerimento selado deu o “tiro de misericórdia” na escola rural, pois, no dizer de Rios, “pode lá passar pela cabeça de alguém que um caboclo ou colono vá tirar-se de

⁸ “O silêncio do Diretor do Ensino”. *Folha da Manhã*, 24/05/1932, p. 6.

seus cuidados, ensilhar o matungo, se o tiver, ou pôr-se na estrada para ir à cidade comprar uma estampilha de dois mil réis?” Rios concluiu destacando que Mennucci, ao contrário do que apregoava, priorizava a rede escolar da capital, o que evidenciava um enorme descaso com relação à zona rural: “o povo da roça que se deixe roer pela ignorância e devorar pelas moléstias. (...) Filho de pobre não precisa estudar, é massa bruta. (...) E fala-se em distribuição de terras. A quem? A ignorantes e incapazes de aproveitá-las?”

Ao se examinar os debates em torno da distinção entre as escolas rurais e urbanas, nota-se que os anos 1910 cumpriram um papel importante na adequação dos aspectos da escola àqueles referentes à dinâmica social. Embora os discursos que defendiam a diferenciação fossem munidos de argumentos aparentemente sensíveis às especificidades das regiões não se pode desconsiderar as justificativas de ordem econômica. Assim, a duração da escolaridade não parecia ser ditada somente por imperativos de ordem pedagógica, mas também pela necessidade de se formar o mais rápida e economicamente possível cidadãos alfabetizados. A situação da zona rural incomodava a muitos e reduzir o tempo de permanência na escola era uma solução econômica para os cofres públicos. Um tom diferenciado aparece nos argumentos de Sud Mennucci para defender a ruralização do ensino. Como se observou, mais do que imprimir funcionamentos distintos, para ele, tratava-se de oferecer e planejar uma formação especial para os professores que iriam atuar nas zonas rurais. Entretanto, não se pode reconstituir o processo de organização do sistema educacional paulista sem considerar as discussões travadas em torno das especificidades que marcavam as suas diferentes instituições, determinadas sobretudo pelas características das regiões em que se encontravam.

Um outro aspecto notável é o atrelamento da defesa de uma dada proposta educacional às expectativas de mudanças do país, sobretudo no âmbito social e econômico. Constatou-se que parte dos educadores e legisladores defendia um funcionamento escolar uniforme porque o que se queria generalizar era uma dinâmica social notada nas zonas urbanas, de modo a apagar pouco a pouco as marcas de uma economia agrária. Já para aqueles que lutavam pela diversificação do funcionamento das escolas segundo a sua localização, em especial para Sud Mennucci, tratava-se de ruralizar o ensino e enfatizar as diferenças não apenas para assegurar a alfabetização, aumentar a frequência escolar e otimizar o espaço, como destacado anteriormente, mas também para promover o crescimento do Brasil mediante o investimento na agricultura, considerada a sua verdadeira vocação. Na análise dos debates travados sobre a estruturação da escola primária paulista, é importante observar a natureza dos argumentos utilizados para justificar as diferentes

medidas defendidas, pois nota-se, mais uma vez, que o pedagógico deveria estar a serviço de um projeto maior que era o desenvolvimento econômico do país, seja ele relacionado ao investimento na industrialização, seja na manutenção da agricultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro, DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.
- DEMARTINI, Z. de B. F. *Memórias de Velhos Mestres da Cidade de São Paulo e seus Arredores* (relatório final apresentado ao FINEP). CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988, vol. II.
- GALLEGO, R. de C. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2003.
- MENNUCCI, S. *A ruralização*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.
- _____. *O que fiz e o que pretendia fazer (defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932)*. São Paulo: Piratininga, 1932.
- SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- VICENTINI, P. P. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 1997.
- VICENTINI, P. P. & GALLEGU, R. de C. *Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932)*. Trabalho apresentado no V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, 2006.