

“O espírito de horror à vida educativa nos campos”: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940

MACIONIRO CELESTE FILHO*

De um modo geral, as nossas professoras vivem a procura de alunos, os quais, mal alimentados, são na sua maioria raquíticos, apresentando, assim, sérios embaraços à aprendizagem. Contribuindo, também, para o baixo resultado das nossas escolas [rurais] estão a escassez e a impropriedade do nosso material didático, a péssima instalação de muitas escolas e a má residência ou pensão da professora. Acrescente-se a tudo isto a inadequada preparação do mestre, que está técnica e espiritualmente habilitado para as cidades.

A descrição acima, de 1943, sobre as escolas rurais no estado de São Paulo é de José Ferreira Eboli, Delegado Regional do Ensino de Guaratinguetá. Em meados da década de 1940, assim como ele, muitos dos responsáveis pela administração do ensino paulista aparentavam cansaço frente às inúmeras e repetitivas críticas às carências do ensino rural de então e com o descaso governamental às suas propostas viáveis para solucionar os problemas que relatavam. Esta fadiga vem se acumulando desde os primeiros relatórios das delegacias regionais do ensino, de 1933. Este trabalho apresentará a visão de um grupo profissional em posição privilegiada para a análise do ensino rural em São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, a dos Delegados Regionais do Ensino. Tais administradores escolares, alguns deles ex-professores de escolas rurais, contaram freqüentemente com a ajuda e depoimentos de inspetores de ensino, diretores e professores para avaliar as escolas rurais sob sua responsabilidade. Seus relatos têm algo em comum: orgulho dos melhoramentos da educação urbana; contrastando, a profunda indignação com a situação abominável da educação rural do período. Estas são suas histórias.

* Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Bauru. Este trabalho é resultado parcial das pesquisas para o Projeto FAPESP “História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, coordenado pela Prof^a. Rosa Fátima de Souza, da UNESP de Araraquara.

Pouco mais de três meses após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criada a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública de São Paulo, em março de 1931. Neste ano e no seguinte, foram organizadas as Delegacias Regionais do Ensino do Estado de São Paulo. As 21 Delegacias Regionais tinham como principal incumbência administrar o sistema escolar em consolidação e expansão durante o período varguista. Tais delegacias periodicamente prestavam contas de suas atividades à Diretoria Geral do Ensino, na Capital. Para tanto, de 1933 a 1945, elaboraram ao menos 68 relatórios detalhando suas atividades. Estes relatórios encontram-se no Arquivo Público do Estado de São Paulo.¹ Esta documentação foi pesquisada, na sua totalidade, para a compreensão da educação rural em São Paulo neste período. Devido à abundância documental e à riqueza dos relatos, no atual texto não será executado um diálogo destas fontes com os trabalhos de outros autores que já analisaram a educação rural brasileira. Esta interface com a bibliografia referente à educação rural em nosso país ficará para momento posterior.

O que contêm estes relatórios? Num primeiro momento, eles eram bem informais. Segundo a Circular 25, de 1933, da Diretoria Geral do Ensino, além dos dados estatísticos referentes às escolas de sua região, aos delegados do ensino era solicitado que “revelem, de modo sucinto e claro [...] os alvites [sugestões] que nos pareçam mais oportunos e praticáveis no aperfeiçoamento e eficácia dos trabalhos que nos foram entregues”. É em resposta a este pedido que os delegados regionais do ensino formularam uma série de críticas à situação calamitosa das escolas rurais e elaboraram sugestões práticas de como solucionar os problemas enfrentados. Nestas sugestões, há pouca discussão teórica, mas forte pragmatismo administrativo, visando corrigir os problemas da educação nas escolas rurais. Posteriormente, os relatórios foram alvo de padronização, normatizadas pela Circular 87, de 16/12/1936, e pela Circular 86, de 31/12/1942, ambas da Diretoria Geral do Ensino.

Como os delegados regionais do ensino identificavam a escola rural? Luiz Damasco Penna, no relatório de Santos referente a 1935, p. 11, discordava da definição legal:

¹ - Para maior informação sobre estes relatórios, consultar meu trabalho intitulado “Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação – décadas de 1930 e 1940”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: SBHE/Autores Associados, v. 12, n. 1 (28), jan.-abril de 2012, p. 71-111.

Pelos textos regulamentares, são rurais as escolas que não estejam em sede de município ou em sede de distrito de paz; e basta que num bairro seja cobrado o imposto predial urbano, para que as escolas dali se digam urbanas. Por outro lado, há populações vivendo no regime civil de urbanas e que são, visceralmente, populações rurais.

Isto é, embora muitas das escolas isoladas fossem legalmente urbanas, eram de fato “visceralmente” rurais. Em seu relatório de Santos referente a 1936, p. 101, o mesmo Delegado sintetiza claramente que as escolas isoladas eram sinônimo de escolas rurais. Referindo-se às escolas isoladas, afirmou que:

A maior dificuldade vem da sua própria condição de ser isolada. Poderíamos quase que tratar já da [escola] isolada rural, pois [escola] isolada urbana é erro grosseiro em administração escolar.

Nos relatórios, Luiz Damasco Penna é o delegado regional do ensino mais explícito, direto e contundente em suas afirmações. Contudo, esta identificação entre escola isolada e escola rural poderia ser generalizada para as outras regiões do estado de São Paulo? É provável que sim. Em diversos outros relatórios encontram-se afirmações neste sentido. São frases curtas, mas aparentemente consensuais, como a do Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, em seu relatório de 1936, p. 27: “A quase totalidade das escolas isoladas da região localiza-se na zona rural”. Portanto, os delegados regionais do ensino, ao criticar a situação das escolas isoladas referem-se privilegiadamente às escolas rurais. Escolas isoladas, predominantemente rurais, tinham um único professor. Eram multisseriadas; isto é, o docente ensinava conhecimentos distintos simultaneamente a alunos de níveis e faixas etárias diferentes. Em contraposição, as escolas urbanas se organizaram em grupos escolares; isto é, escolas graduadas, com vários professores lecionando conhecimentos diferentes para alunos agrupados separadamente em salas com níveis e faixas etárias distintas; quando possível, inclusive, com separação entre alunos e alunas. Neste último relatório citado, p. 28, Francisco Mourão sintetizou os principais problemas enfrentados pelas escolas rurais:

Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes:

1º - Falta de matrícula e frequência das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações.

2º - Falta de estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui.

3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém pode adquirir material e o fornecido pelo Almoarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos.

4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em consequência da ignorância e miserabilidade das populações.

5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável.

Seguindo a ordem de dificuldades das escolas rurais apontadas acima, encontram-se, nos relatos dos administradores escolares, muita repetição sobre estes temas. Selecionou-se alguns depoimentos exemplares, com o intuito de mapear a situação das escolas rurais das décadas de 1930 e 1940.

Num dos primeiros relatórios desta série documental, João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1933, p. 16-18, ressaltou que:

Uma das causas que muito contribui para a baixa porcentagem de promoção é, sem dúvida, a falta de estabilidade dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino localizados na zona rural, porque, infelizmente, a gente da roça, não compreendendo a alta finalidade da escola, não lhe dá o apoio moral indispensável à sua prosperidade. [...] Essa gente, queremos crer, não faz isto por maldade, e sim por ignorância. Vendo que lucrará muito mais mantendo os filhos na roça, relega para o plano inferior a instrução.

Outro exemplo desta abordagem foi relatado em 1937 pelo Delegado Regional do Ensino de Taubaté, Francisco Lopes de Azevedo, p. 43:

Já não se dá o mesmo [sucesso educacional] em relação às [escolas] rurais, cujos entraves nem sempre o professor logra vencer. Situadas tais escolas, as mais das vezes, em fazendas ou sítios onde há determinadas culturas, são os alunos, em grande parte, desviados da escola para os trabalhos da lavoura.

O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, previa a obrigatoriedade de freqüência das crianças às escolas:

Art. 227 - São obrigadas à freqüência escolar todas as crianças de 8 a 14 anos.
[...]

Art. 228 - Os pais, tutores ou responsáveis ficam obrigados a promover a inscrição e a freqüência da criança à escola primária.

§ 1.º - Se o aluno faltar por mais de três dias consecutivos, o fato deve ser justificado perante o diretor ou o professor da escola.

§ 2.º - Os patrões que tiverem menores em idade escolar a seu serviço devem permitir-lhes a freqüência regular às aulas.

§ 3.º - A infração deste artigo ou de qualquer de seus parágrafos, depois de notificação com 8 dias de antecedência, acarretará ao pai, tutor, responsável ou patrão, a pena de multa de 20\$000 a 200\$000, ou de prisão, a critério da autoridade competente.

Os delegados regionais do ensino conclamaram muitas vezes que a Diretoria Geral do Ensino fizesse cumprir a lei. Enquanto isto não ocorria, alguns delegados elaboraram medidas

5

paliativas. João Teixeira de Lara, de Botucatu, em 1933, p. 23, destacou a importância das festas escolares e do reforço das associações de pais e mestres na manutenção dos alunos nas escolas:

O professor precisaria ser, antes de tudo, um abnegado, vivendo para a sua escola, a fim de conhecer perfeitamente as condições do meio em que vai agir, se quisesse o progresso da causa que abraçou; precisaria, ao encerrar o semestre letivo, ou o ano, promover festas, convidando para assisti-las, os moradores do bairro; realizar estas festas, sempre que possível, em feriados, domingos ou dias santos, para que todos pudessem assisti-las; fundar “Associação de Pais e Mestres”, dando aos dirigentes a chefia dos diversos setores em que dividiu o bairro, com os quais se entende diretamente, sempre que necessitasse de reclamar sobre a freqüência de alunos à sua escola. Esses chefes de setores seriam auxiliares dedicadíssimos do professor, pois, recebendo eles a incumbência, com prazer, jamais deixariam periclitar a freqüência da escola, da qual passaram a ser fieis guardas. Feitas todas as propagandas possíveis em benefício da escola, impõe-se a aplicação rigorosa da Lei aos relapsos e transgressores.

Entretanto, o que irritava profundamente aos delegados de ensino no que se refere à freqüência às escolas rurais, era quando não fossem os pais das crianças a retirar seus filhos para trabalhar nas roças, mas os próprios fazendeiros. Neste caso, preferiam fechar a escola rural e cobrar alguma punição legal. Novamente exigia-se que a Diretoria Geral de Ensino fizesse cumprir a lei. Foi o caso exemplar de fechamento de escola relatado pelo mesmo João Teixeira de Lara, agora Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, em 1942, p. 51-52:

Ainda continuam alguns fazendeiros e industriais a se mostrarem indiferentes, uns, hostis, outros, para com a escolinha rural. Ainda neste ano, usamos de energia para com um desses magnatas dinheirosos, retirando a escola de sua fazenda, onde eram a professora menosprezada e maltratada e as crianças impedidas de freqüentar as aulas, por causa do trabalho que lhes era imposto na roça.

Há uma disposição constitucional, na Carta Magna de 1934, que continua em vigor, por não ter sido revogada pela Constituição do Estado Novo e que está dependendo de execução. É o art. 139, que diz: “Toda a empresa agrícola ou industrial, situada fora dos centros escolares, onde trabalhem mais de cinquenta pessoas e houver, perfazendo estas e seus filhos, pelo menos 10 analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar instrução primária gratuita”.

Se estivesse em execução esse dispositivo, ao retirarmos a escola da fazenda de Monte Mor, teríamos intimado o truculento e façanhudo fazendeiro a instalar uma escola por sua conta, em substituição à que acabava de sair.

Se há dispositivos legais em vigor e de finalidades tão preciosas, como aqueles que acabamos de apontar, por que não executá-los? Pedimos, pois, ao Sr. Diretor do Departamento de Educação que beneficie o Estado, pondo em execução a lei que dorme.

Fora o anterior Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, Francisco de Faria Netto, em 1933, p. 83-85, quem havia sugerido este dispositivo constitucional:

Enviei ao Dr. Alcântara Machado, chefe da Bancada Paulista à Constituinte, o seguinte cartão:

[...]

Não seria lícito incluir-se entre os artigos referentes ao ensino a obrigação de todos os proprietários agrícolas ou industriais da zona rural, cuja propriedade contenha mais de 40 crianças em idade escolar, construírem sala de aula com acomodações para uma professora e serem responsabilizados pela freqüência da classe? Não conviria proibir-se aos menores de 15 anos, que não tenham completado o curso primário, todo e qualquer trabalho durante as horas de aula, sob pena de responsabilidade criminal daqueles que sobre eles exercem o pátrio poder, tutela ou curatela?

Era angustiante aos administradores escolares constatar que tais dispositivos constitucionais transformaram-se na “lei que dorme”. Além da Constituição, o Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, estabelecia que deveria existir uma escola isolada onde houvesse 40 crianças em uma área de dois quilômetros de raio. Estes dispositivos legais seriam as bases para a obrigatoriedade de freqüência das crianças às escolas rurais. Entretanto, esta obrigatoriedade era vista como “lei que dorme” por um motivo bem objetivo: não havia escolas para todas as crianças nem nas cidades, quanto mais na zona rural. Luiz Damasco Penna relatou isto para a região de Santos em 1940, p. 39:

A situação é gravíssima e invariavelmente exposta por mim em todos os relatórios anuais. Basta que consideremos os seguintes dados. O Estado só dá instrução a menos de 50% da população escolar da cidade. Há um quarto de século não faz um grupo escolar, eis que o último, o Visconde de São Leopoldo, foi construído em 1915. Permanece o nefasto regime de três períodos. Mantêm-se as escolas isoladas em salas que custam ao professor 90\$000 por mês e medem 16 m². [...] Alguns dos [prédios escolares] alugados não os fecha a autoridade sanitária seguramente apenas porque são ocupados pelo próprio Estado.

Muitos delegados regionais do ensino enviavam para a Diretoria Geral de Ensino fotos das escolas rurais que foram alugadas com a irrisória quantia de 90\$000. Para uma comparação do quanto representava este valor, o salário base de um servente era de 170\$000. Estas fotos tinham o propósito de sensibilizar as autoridades educacionais na capital sobre o lastimável estado das escolas rurais. Como exemplo, entre muitos outros registros, pode-se usar a fotografia da Escola do Bairro das Pedras, em Itapeva, do Relatório de Itapetinga de 1936, anexo à p. 18:



Embora cobrassem a aplicação dos dispositivos constitucionais e a efetiva implantação do Código de Educação de 1933, os administradores escolares acabaram constatando que tal legislação era um conjunto de boas intenções a serem perseguidas como um ideal. Esta postura explica o ceticismo dos delegados regionais do ensino quanto às granjas escolares. Se nem se conseguia implantar escolas isoladas para todos na zona rural, o que dizer de criá-las nos moldes desta proposta exemplar? O Código de Educação, de 1933, estabelecia que:

Art. 256. - Na medida das possibilidades econômicas do Estado, e das facilidades oferecidas pelos municípios ou pelos particulares, as escolas existentes na zona rural, e as que se vierem a criar, irão tendo instalação que as torne mais adequadas a seus fins e que, ao mesmo tempo, sirvam para estabilizar o professor, pelas condições materiais e morais de conforto.

§ 1.º - Para obediência ao disposto neste artigo, as escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja escolar.

§ 2.º - Constará a granja escolar de uma área cultivável de pelo menos 3 hectares, tendo um edifício com salas de aula, e os aposentos necessários à residência do professor.

Art. 257. - Para o provimento de escolas na zona rural, será dada preferência àquelas em que a municipalidade ou os particulares interessados tomem a si, o encargo da instalação, comprometendo-se a doar ao Estado terreno e prédio nas condições especificadas no artigo anterior.

Sobre estas escolas, Luiz Damasco Penna, de Santos, referente a 1935, p. 14 e 21, relatou que:

Não conheço mesmo a possibilidade de instalação de uma ou mais granjas [escolares] em cada município, nem a cooperação possível da Câmara [Municipal] ou de particulares e conheço escassamente a capacidade de um ou outro professor para a realização efetiva da educação primária rural. [...] Sempre hei de declarar – não me importa que me acoimem de primária a concepção do problema educacional – que escolas se fazem com professor, casa, aparelhamento escolar e meninos. Destes elementos só encontrei, reunidos, os meninos. [...] Uma escola, para ser melhorada, é preciso, primeiro, que exista. [...] Os lugares, aqui, não são, em regra, melhores nem piores que os restantes do Estado. Há, eu sei, paragens aqui quase inabitáveis. Quase, porque lá há 40 crianças que pedem escola. Mas como o Estado não pode dar escola para todos os grupos de 40 crianças existentes no seu território, eu tenho, com prudência, deslocado, sempre que posso, as escolas para os melhores lugares. Com prudência, porque o critério, levado às suas últimas conseqüências, acabaria pondo todas as escolas isoladas na Praça da Catedral, em São Paulo.

Outros administrados escolares ressaltaram o principal impedimento para a tentativa de criação das granjas escolares: a necessária doação para o Estado, por parte da comunidade, dos 3 hectares de terra. Algumas comunidades até cogitariam na criação destas escolas, contanto que as terras fossem cedidas em sistema de comodato, enquanto a escola existisse efetivamente. Collatino Fagundes, Delegado Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo, em 1936, p. 18, relatou que:

No momento não será possível conseguir-se a instalação de granjas escolares do tipo previsto pelo Código de Educação. Isto pela dificuldade de se conseguir a doação da área de terreno para tal fim, exigida no Artigo 257, assim como a imediata construção do prédio com acomodação para o professor. [...] Será possível a instalação de uma granja escolar uma vez que se aceite o terreno necessário em cessão enquanto durar o funcionamento da mesma, em vez de doação como pede o Código. Tratando-se, como é fato, de um novo tipo de escola, ou melhor, de um ensaio a se fazer, parece a esta Delegacia [de Ensino] vantajosa a aceitação desta modalidade.

É provável que a proposta de criação de granjas escolares tenha sido postergada indefinidamente. Ou, caso tenham sido implantadas experimentalmente, tenham se constituído em exceção entre as escolas rurais.

Nas palavras anteriormente citadas de Francisco Mourão, de Ribeirão Preto, o segundo fator de fracasso da educação rural seria a “falta de estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui”. Quais eram estes “motivos assaz conhecidos” que provocavam a desistência dos professores em lecionar numa escola rural? Vários delegados regionais do ensino descreveram a trajetória recorrente dos professores

9

nestas escolas. No mesmo relatório acima citado, Collatino Fagundes, p. 51-52, sintetizou este caminho:

Em geral, o professor é bem recebido [na zona rural], encontrando toda facilidade para o início de sua missão. Pouco tempo depois, salvo raríssimas exceções, ele próprio cria o problema. E o motivo? Muito simples: não ambientado, saudosos dos seus, começa por querer isto e mais aquilo; condução semanal para ir à cidade ouvir missa, fazer pequenas compras ou assistir uma sessão cinematográfica; queixa-se, amiúde, dizendo mais isto ou menos isto: isto aqui não é vida! Deus me livre desta gente atrasada! etc., etc. E a reação vem logo. A dona da casa, até então bondosa e hospitaleira, fazendo às vezes sacrifício para hospedar a professora, dela se desinteressa por completo. E o que temos notado é que por detrás da cortina está um dedinho político, a acenar à professora com a perspectiva de uma transferência da escola para as barbas da cidade, quando não seja logo com a anexação da mesma ao grupo escolar.

Entre outros exemplos possíveis, Francisco Faria Netto, Delegado Regional do Ensino de São Carlos, em 1942, p. 9-10, também descreveu a trajetória do professor rural:

No geral o professor estagiário é bisonho, não dispõe da precisa experiência para organizar e dirigir uma escola rural. A escola normal que o diplomou não o aparelhou como convinha ao interesse do ensino no meio rural. Daí a surpresa que o ambiente campesino lhe causa, já no avaliar a mentalidade de seus alunos, a perplexidade em que se acha quanto à heterogeneidade da classe e os falhos recursos para o manejo do ensino. Sente-se logo de início completamente deslocado. Onde [está] seu preparo profissional? De fato, ele não encontra no ambiente rural nenhum ponto de contato com o estabelecimento onde fez, lá na cidade, a prática de ensino... Onde [estão] aqueles alunos uniformizados e convenientemente selecionados? Aí o choque em seu espírito, logo que se encontra frente a frente com a realidade rural. Fora da escola, o meio social... que diferença! A pensão, com o quarto. O alimento, tão rural, tudo contrariando seus hábitos... suas preferências... À noite... que horror! Nada de uma distração adequada ao seu espírito, à sua educação. Não é possível, com tal estado de alma, que se mantenha eficientemente, no meio rural, o novo professor, saturado de hábitos urbanistas e, logo, dele não se poderá esperar a civilização rural. O que se espera é o requerimento de licença... Aquele que permanece, com raríssima e aliás honrosa exceção não passa de um sacrificado.

No período, era prática comum o professor de escolas rurais solicitar licença pelos mais variados motivos, pedir remoção para escolas urbanas tão logo conseguisse condições para isto ou mesmo se exonerar do cargo. Para se ter uma idéia deste tipo de ocorrência, segundo o relatório de Itapetininga de 1936, p. 55, das 134 escolas rurais existentes na região, 38 delas, quase um terço, deixaram de funcionar devido à licença dos respectivos professores ou pela remoção dos respectivos titulares. No entanto, nem todos os administradores escolares atribuíam a culpa disto aos próprios professores. Francisco Lopes de Azevedo, Delegado Regional do Ensino de Taubaté, em 1935, p. 49, ressaltava que:

Se os nossos grupos escolares são organizações ótimas, as nossas escolas rurais deixam muitíssimo a desejar. O professor tem sido o “bode expiatório”. Mas ele não é o único culpado, bem o sabemos.

No mesmo sentido, Oscar Augusto Guelli, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1940, p. 68, afirmava que:

Não seremos nós, calejados de pecados na tarimba do magistério primário, que iremos atirar a primeira pedra contra a capacidade docente do nosso professorado. O que vai pelos arraiais do ensino primário é conhecido de todos e dispensa comentários.

Usar o professor da escola isolada como “bode expiatório” pelo fracasso das escolas rurais não pareceu apropriado a muitos dos administradores escolares de então. Porém, o que estava por trás de afirmações como “por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui”, “bem o sabemos” ou “é conhecido de todos e dispensa comentários”? Em 1933, Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, decidiu fazer uma pesquisa com os 100 professores das escolas rurais de sua região para entender, nas suas palavras, a expressão que dá título ao atual trabalho: “o espírito de horror à vida educativa nos campos”, p. 25 verso. Os resultados foram relatados resumidamente em seis páginas, p. 25 frente até a 27 verso.² Este administrador escolar concluiu que os principais problema da educação rural eram as péssimas condições sanitárias das escolas e das residências para os professores. Conseqüentemente, o elevado número de afastamentos para o tratamento médico no combate às constantes doenças que afligiam os docentes, p. 25 verso:

A água potável das casas rurais, sempre pessimamente decantada, é provinda quando não seja do córrego mais próximo, fatalmente será da cisterna [poço], quase sempre mal conservada. Mais da metade das casas rurais não possui latrina. Predomina, endemicamente, em todos os bairros a verminose, parte pequena [das casas com] tracoma e outra parte [com] a malária.

Dos 5.785 lares recenseados pelos professores na zona rural de Piracicaba, somente 1.280 (22%) tinham serviço sanitário completo. 4.505 lares (78%) não tinham este serviço. A conclusão da pesquisa era uma pergunta, p. 26 frente:

Para onde nos dirigimos, como país, com escolas que estimulam, pelos seus ensinamentos, os que se educam em suas aulas, a deixarem os campos? O problema está aí, vivo, a pedir uma solução.

² - A documentação completa coletada para esta enquete com os professores rurais pode estar arquivada na atual Diretoria de Ensino de Piracicaba ou mesmo no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Em muitos outros relatórios foram apontados os problemas docentes decorrentes do contato com as doenças endêmicas nas zonas rurais. Por exemplo, José Clozel, Delegado Regional do Ensino de São José do Rio Preto, em 1934, p. 2, afirmou que:

Em toda a zona, principalmente na rural, grassa o amarelão e a maleita [malária] em caráter endêmico. O tracoma e o tifo são também bastante conhecidos e familiares por aqui.

Os administradores escolares alertaram também para a precariedade das moradias dos professores rurais. Fernando Rios, Delegado Regional do Ensino de Itapetininga, em 1936, p. 54, ressaltou que: “Em geral, as acomodações para os professores, aqui na região, são modestas. Às vezes, muitíssimo modestas, ou então, modestas demais”. Ottoni Pompeu Piza, Delegado Regional do Ensino de Araraquara, em 1936, p. 28, descreveu as dificuldades de hospedagem docente na zona rural:

A residência e pensão para o professor rural tem sido um problema de solução difícil. O fazendeiro pensa que a professora pode viver em qualquer lugar e, não raro, lhe destina uma casa de colono para residência, no caso de ter ela a família em companhia. Quando, porém, a professora é solteira, como na maioria dos casos, vai, geralmente, para a casa do fiscal de colonos ou para a casa do carpinteiro, pedreiro ou maquinista da fazenda. Nunca, porém, para a casa do fazendeiro e, raramente, para a casa do administrador. Em vista da grande diferença de educação existente entre a professora e a família que a hospeda, nenhuma delas se conforma com a situação e a escola fica prejudicada pelo afastamento da professora, que solicita licença como único meio de resolver a situação do momento.

Ou ainda nas palavras de Luiz Damasco Penna, Delegado Regional do Ensino de Santos, no relatório referente a 1935, p. 12. O salário base de uma professora normalista era de 300\$000. Quando não se conseguia fixar tal docente na zona rural, apelava-se para a contratação de professores leigos:

Temos por convicção segura que enquanto não se cuidar de instalar sofrivelmente o professor rural, baldadas [frustradas] serão quaisquer tentativas no sentido, não apenas de dar determinada orientação ao ensino rural, mas de assegurar o funcionamento conveniente de qualquer tipo de escola. Seria obra de incalculável alcance convencer os prefeitos municipais de que mais valeria construir uma casa boa por ano, do que estarem a nomear, como professores municipais, leigos semi-analfabetos a 100\$000 e até a 50\$000 mensais.

Com este panorama de doenças endêmicas, péssimas condições sanitárias e graves problemas de moradia docente, não deve causar surpresa que os professores das escolas rurais quisessem residir nas zonas urbanas mais próximas de suas escolas. Daí a constatação dos administradores educacionais do período sobre a importância do transporte para estes

12

docentes. Francisco Alves Mourão, Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, em 1936, p. 35, citando o Inspetor de Ensino Santos Amaro da Cruz, afirmou poeticamente que “tenho a impressão de que os professores só se sentem bem onde não estão”. Ele criticava a viagem diária dos professores rurais entre a cidade e suas escolas na zona rural:

Professores há que [...] arrostem [encaram sem medo] os incômodos das viagens diárias por estradas poeirentas e esburacadas, em péssimas jardineiras [precursoras dos ônibus], sem a mínima segurança, exclusivamente para residirem na cidade.

Citando outro Inspetor de Ensino, Sylvio de Barros, Francisco Mourão relatou que alguns professores não cogitavam pernoitar nas zonas rurais:

Professores que só por necessidade se afastam dos meios urbanos, sem estabilidade, inseguros de sua verdadeira missão, imbuídos de modernismos, viajando diariamente, para trabalhar com os olhos no relógio, o sentido na cidade e os ouvidos no apito dos trens ou na buzina das jardineiras... É verdade que grande número de fazendas ou sítios não oferecem o conforto que os professores merecem, nem quanto a prédio de residência, nem quanto à pensão [alimentação].

Outra reclamação constante dos administradores escolares refere-se à escassez e baixa qualidade dos materiais escolares fornecidos pelo Almoarifado, da Capital. Tal queixa atravessa os vários anos relatados na documentação. Já em 1933, Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, p. 87, numa longa análise da importância dos materiais escolares, afirmava que:

Os meninos em idade escolar são obrigados à matrícula e à frequência das aulas nas escolas primárias; o Estado tem o dever de supri-los do material necessário. E não o faz. As escolas públicas isoladas [rurais], em sua maioria, vivem desertas de papel, livros, cadernos, lápis e até de giz, servindo-se as professoras de pedras calcárias e piçarra para a escrita no quadro negro e os alunos [servindo-se] de papel de embrulho usado, anúncios de cinema etc. Como podem produzir essas funcionárias se o Governo lhes corta os braços?

Usando de ironia, o mesmo Francisco de Faria Netto, em 1942, agora como Delegado Regional do Ensino de São Carlos, retornou ao tema, p.11-12:

*A falta de material para as escolas isoladas [rurais] tem sido, até certo ponto, uma das diversas causas do pouco rendimento escolar. Tem sido um terço [do necessário] o material fornecido. Seria interessante que a Companhia Paulista de Estradas de Ferro resolvesse dar somente um terço do lubrificante necessário para o funcionamento de suas inúmeras composições que, diariamente, percorrem suas linhas e que os dois terços restantes fossem completados por seus empregados.
[...]*

O que é que estamos fazendo em benefício de milhares de roceiros paulistas, no sentido de difundir em doses adequadas e em caráter permanente o ensino agrícola e pela difusão do livro adequado aos interesses rurais? Nada.

Quais as principais reivindicações dos administradores escolares para minimizar este panorama profundamente negativo da educação nas escolas rurais do estado de São Paulo? A recomendação mais freqüente é a de melhoria da remuneração do professor em escolas rurais e a diferenciação salarial em relação aos professores urbanos. Esta vantagem salarial auxiliaria a manter o professor no campo. O salário base dos professores tanto nas zonas rurais como nas cidades era de 300\$000. Para uma comparação, o salário de um servente era de 170\$000. O salário de um veterinário ligado ao serviço público era de 1.500\$000. Luiz Damasco Penna, Delegado Regional do Ensino de Santos, no relatório referente a 1935, p. 32, propõe uma remuneração diferenciada para o professor rural, tendo como referência a distância de sua escola em relação à ferrovia mais próxima, principal meio de transporte de então. Em círculos concêntricos, o professor que lecionasse a mais de 12 km da ferrovia mais próxima passaria a receber 500\$000. Para as escolas a mais de 40 km da ferrovia, o salário docente deveria ser de 1.000\$000. Para ele, tal medida manteria o professor rural em sua escola. Este experiente administrador escolar concluiu seu raciocínio com um lacônico “as coisas são como são”. Francisco Alves Mourão, Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, em 1936, p. 30, reivindicou a diferenciação da carreira do magistério, dividido-a entre professores rurais e professores urbanos. Os primeiros, com o salário base de 500\$000, e a manutenção da remuneração de 300\$000 para os professores urbanos. Poderiam ser citadas diversas outras manifestações neste sentido, como as dos delegados regionais do ensino de Itapetininga em 1936, p. 60, Fernando Rios; de Araraquara no mesmo ano, p. 30-31, Ottoni Pompeu Piza; ou Lino Avancini, de Lins, em 1942, p. 18, ao ressaltar que ou se melhorava o salário do professor rural ou ele ficaria contando nos dedos os dias que faltavam para sair do lugar ao qual maldizia. O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, previa uma gratificação anual suplementar de 600\$000, dois salários base a mais, para os professores rurais. No entanto, vinculava esta gratificação anual a critérios inviáveis de rendimento escolar para as escolas rurais do período:

Art. 266. - Será abonada a gratificação anual de 600\$000, paga com os vencimentos de janeiro, ao professor de escola isolada da zona rural que:

- a) tiver durante o ano, um total de, pelo menos, 200 dias letivos, na mesma escola;*
- b) apresentar a freqüência média anual de, no mínimo, 25 alunos; e*
- c) obtiver a promoção de pelo menos 75% dos alunos.*

Neste contexto, surgem as principais críticas dos administradores escolares quanto ao processo de avaliação nas escolas rurais. Nesta época, o ano letivo começava em 1º de fevereiro e terminava em 30 de novembro, com férias de duas semanas na segunda quinzena de junho, coincidindo este recesso com as festas juninas. O mês de novembro era então dedicado aos exames finais em todas as escolas, urbanas ou rurais. Contudo, novembro era o mês mais importante para o trabalho de colheita agrícola nas zonas rurais. Os administradores escolares afirmavam que era inapropriado avaliar o rendimento escolar dos alunos somente através dos exames finais, ao término do ano letivo. Reivindicavam uma mudança no processo avaliativo de todos os alunos, quer fossem de escolas urbanas ou rurais. Devia-se avaliá-lo continuamente, através de suas atividades durante todo o ano letivo. Como exemplo desta argumentação pode-se citar João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1933, p. 24:

A promoção deveria ser baseada no trabalho efetivo e contínuo de todo o ano, o que facilmente, poderia ser verificado pelas autoridades escolares, na sua última visita à escola, no mês de novembro. Nessa visita, que seria bastante demorada, as autoridades verificariam, além de provas periódicas, os cadernos de linguagem, cálculo, desenho, caligrafia etc. [...] Para que fossem recompensados os professores no seu trabalho, principalmente os das escolas rurais, em que a instabilidade dos alunos é um fato, seria de vantagem a adoção de medidas como as que sugerimos.

No caso específico das escolas rurais, reivindicavam, ao menos, a antecipação dos exames finais para setembro. No final de setembro geralmente terminavam os contratos anuais de trabalho entre os fazendeiros e os colonos. Antes da colheita do café, cujo ápice ocorria em novembro, era quando os colonos podiam negociar novos contratos anuais em outras fazendas. Em outubro muitos colonos mudavam de fazenda, levando seus filhos com eles. Portanto, era comum o professor da escola rural educar suas crianças eficientemente e não vê-las promovidas de ano por não terem feito os exames finais em novembro. Valdomiro Guerra Corrêa, Delegado Regional do Ensino de São Carlos em 1933, p. 77, propõe um calendário específico para as escolas rurais:

É de grande vantagem para o ensino e de imprescindível necessidade determinar-se que os exames finais das escolas das zonas cafeeiras se realizem em setembro, último mês do ano agrícola. Sem interrupção dos trabalhos escolares, a matrícula nessas [escolas] isoladas seria a contar de 1º de outubro e as férias de inverno e verão acompanhariam os demais estabelecimentos de educação. É exato e firmemente afirmado pelos senhores inspetores o fato dessas escolas terem muitas eliminações no referido mês e matrícula de analfabetos em setembro e outubro, isso

tudo com prejuízos dos resultados finais dos professores e quiçá de todas as [escolas] isoladas desses núcleos em nosso Estado.

Alguma solução paliativa foi tomada pela Diretoria Geral do Ensino, pois este tipo de reivindicação desapareceu dos relatórios após 1934. Em 1939, Dorival Dias Minhoto, Delegado Regional do Ensino de Jaboticabal, p. 10, comentou a suspensão da antecipação dos exames finais para as escolas rurais. No ano seguinte, vários delegados regionais do ensino voltam a este tipo de reivindicação. Não se pode saber se a Diretoria Geral do Ensino concedeu novamente a oportunidade excepcional de exames finais antecipados para algumas escolas rurais apenas através da leitura dos relatórios das delegacias regionais do ensino. Para entender a dinâmica deste processo é necessário pesquisar as Circulares destinadas a estas delegacias por parte da Diretoria Geral do Ensino, provavelmente preservadas no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Uma das mais contundentes e repetidas críticas ao ensino rural paulista cabe à má formação docente para enfrentar as especificidades da educação na zona rural. As Escolas Normais eram todas urbanas, formando profissionais predominantemente de origem urbana, para trabalhar com alunos em grupos escolares urbanos, desenvolvendo seus estágios de prática de ensino em escolas urbanas. Como tais profissionais poderiam ser adequados para lecionar em escolas isoladas rurais? João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba em 1940, p. 45, sintetizou estas críticas:

O regime atual de grupo escolar dado ao Curso Primário anexo às Escolas Normais é anormal e prejudicial ao fim a que se destinam estas unidades escolares. A função da escola de professores é, precipuamente, fornecer professores para as escolas isoladas, porque é a escola isolada a célula mater de todo o ensino público. É para ela que vão os recém formados. Para o trabalho nesse tipo e gênero de escola é que devem eles ser preparados. Em vez de um grupo fidalgo de dez classes, que reúne a elite infantil da cidade, constituída de crianças apatacadas [endinheiradas], superalimentadas, às quais não faltam recursos para a compra de material e formam um ambiente oposto àquele em que vão trabalhar os novos professores.

O que alguns delegados do ensino propõem para sanar o problema da má formação docente e sua inadequação para lecionar em escolas rurais? Algo inédito até então: a criação de Escolas Normais rurais. Ao redigir sua análise dos resultados da pesquisa com os professores rurais de Piracicaba em 1933, o sempre contundente Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino, p. 26 verso, foi bem claro nesta proposta:

Sou pela localização das Escolas Normais primárias nos núcleos rurais de mais densa população pelos seguintes motivos:

a – O professor para a zona rural deve ser escolhido no meio rural.

b – O processo mais razoável para se conseguir a pessoa vocacionada para o magistério primário e adaptável às necessidades da zona rural é localizar a Escola Normal nesse meio; e

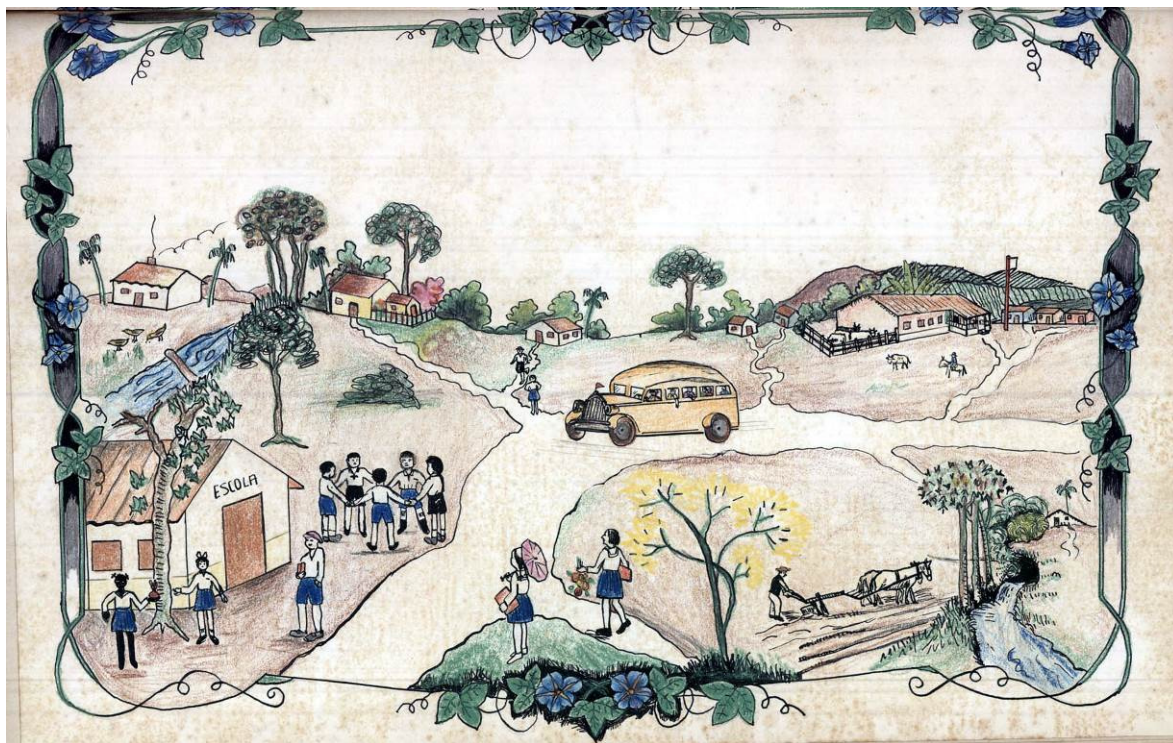
c – Assim localizada, a Escola Normal selecionará paulatinamente os candidatos, descobrindo os vocacionados ao magistério rural, e aproveitando as belas inteligências que se desabrocham nos campos, as quais desenvolvidas e orientadas serão em futuro próximo as empenhadas nas soluções dos problemas rurais, nascerá a nova fase fecunda da sólida e desejada civilização rural.

O programa das Escolas Normais deve ser organizado sob um espírito fundamentalmente prático, visando o desenvolvimento de tudo aquilo que constitua a atividade, a vida da população rural. O programa deve ser organizado com o espírito fundamentalmente rural, tendo por primário objetivo o despertamento das inteligências nascidas no campo, de modo a criar nos indivíduos a convicção de que a vida ideal, nobre e feliz é a que o campo proporciona a quem a ele se dedica convenientemente orientado. Um programa que estude os homens em suas múltiplas relações com as coisas rurais e que possa habilitar os alunos que o estudem sobre tudo a viverem inteligentemente no campo. Os lentes [professores de nível secundário] para estas Escolas Normais não devem ter grande apego à vida urbana. As escolas agrícolas do país por certo poderão fornecer bons lentes.

Luiz Damasco Penna, Delegado Regional do Ensino de Santos, no relatório referente a 1936, p. 116, resumiu o dilema sobre a formação docente para as escolas rurais de maneira bem sucinta: ou se levava o conforto das cidades para o campo, com a finalidade de adaptação de professores urbanos ao mundo rural, ou se deveria criar Escolas Normais na zona rural, com o propósito de formar professores no próprio campo:

A adaptação [do professor rural] ao local é o leitmotiv [motivo lógico] dos que propugnam a criação de um tipo especial de Escola Normal para formar professores rurais. Porque se cuida, penso, da instalação no local julgado pior, na roça, em suma. [...] [Enquanto isto não ocorre], de duas, uma: ou fazem transportar para a roça o conforto mínimo da cidade [...] ou se propõem a converter toda uma geração de moços [os professores rurais] em anacoretas [eremitas], com que utilidade não sei. E então, o Estado ou instala ele mesmo condignamente o professor, fazendo pouco a pouco, fazendo e mobiliando, casas para as escolas rurais, ou dá a esse professor meios de se instalar, isto é, paga ao professor rural gratificações adicionais que lhe permitam viver vida humana. Porque tudo custa dinheiro, isso é que não há dúvida. A vida na roça é caríssima.

Mesmo com todas as críticas às condições educacionais das escolas rurais, os administradores escolares do estado de São Paulo ainda mantiveram alguma esperança de que este tipo de educação ganharia um pouco de dignidade. Às vezes, idealizavam a escola rural em imagens oníricas, como a contida no relatório de Botucatu de 1938, anexo à p. 22:



Outras vezes, descreveram a escola rural do futuro, como na idealização de Paulo Monte Serrat, Delegado Regional do Ensino de São Carlos, em 1943, p. 26:

Um grande e bem feito rancho de sapé, de forma circular, sem paredes, com assentos toscos, mesas também como improvisadas, ocupando o centro, o estrado da professora, quadros negros de duas faces e tudo assim. Aprenderão em contato com a natureza, respirando ar puro, longe do bulício [agitação] da cidade, mas relativamente próximos do lar onde passarão a noite, para volver nas manhãs seguintes à escola típica, as crianças da localidade. [...] Com feição acentuadamente ruralista, porém, cuidando também das combinações estupendas das letras do alfabeto. Se outrora a escola era o reduto de férreos princípios, de cega disciplina, do regime da inflexível autoridade que dispunha de seus rebanhos como entendia, nestas escolas a obediência deve-se cultivar pelo amor, pela docilidade e o trabalho exercido pelo interesse de ver floridos os alegretes [vasos suspensos nas varandas e janelas]; cheios os bebedouros; repletos de verduras os canteiros e povoados de pintos e galinhas brancas os cercados; lebres em seus viveiros; o milho espigado na rocinha pelo próprio aluno organizada. Com o progresso do desenvolvimento escolar, a poesia nesse recanto há de imperar na igualdade para o bem comum, no interesse de produção como coroaamento do trabalho racional, ordenado e edificante. Parece que já ouvimos longe os clamores da vitória do ensino rural, como um sonho que se materializa na hora do seu destino.

Nestes relatos, vemos como os delegados regionais do ensino, inspetores de ensino, diretores de grupos escolares e professores lutaram pela melhoria da educação da população rural. Luta freqüentemente frustrante, mas à qual se dedicaram com afinco.