

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

di Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Abstract

A partir de um ponto de vista histórico, este estudo analisa a genealogia da diferenciação entre escola rural e escola urbana. Tema presente naquele que deveria ter sido o “I Congresso da Instrução”, no Rio de Janeiro, em 1883, o ensino nos municípios rurais foi alvo dos pareceres remetidos por João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Amaro Cavalcânti e Antônio Bahia da Silva Araújo.

A passagem de um regime político para outro com o advento da Proclamação da República não modificou a realidade enfrentada pela população do campo no acesso à escola elementar. Além da precariedade das instalações e da formação de seus professores, aliada a escassez de escolas primárias na zona rural, as concepções de ensino oscilaram entre a adoção do modelo de escola difundido nos centros urbanos e outro modelo específico para a zona rural.

Parole chiave:
escola rural, escola urbana, escola elementar, formação, professores

This study analyzes from a historical point of view the genealogy of differentiation between rural school and urban school. A present theme in what should have been the “First Education Congress” in Rio de Janeiro in 1883, the teaching in rural municipalities was the target of the opinions sent by John Barbalho Uchôa Cavalcanti, Amaro Cavalcanti and Antonio Bahia da Silva Araújo. The passage from one political system to another with the advent of the Republic Proclamation did not change the reality faced by the rural population in the access to elementary school. In addition to the precariousness of facilities and training of their teachers, combined with shortages of primary schools in rural areas, the teaching concepts ranged between of the school models widespread in urban centers and other specific model for the countryside.

Key words:
rural school, urban school, primary school, training, teachers

Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), na modalidade Mestrado Profissional. E-mail: virginia.avila@terra.com.br

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

“Tratar-se do ensino nos municípios rurais é ocupar-se da instrução da maior parte dos brasileiros que é exatamente a menos aquinhoadada nos benefícios que proporciona ao país este grande instrumento de civilização dos povos”. (Moacyr, 1939, p. 15). Assim inicia o parecer remetido por João Barbalho Uchôa Cavalcanti¹, inspetor geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco (1874-1889), à Mesa do “I Congresso da Instrução”², no Rio de Janeiro, em 1883, antes da sua dissolução³.

Além de João Barbalho, mais dois congressistas se ocuparam da instrução rural, Amaro Cavalcânti (Ceará)⁴ e Antônio Bahia da Silva Araújo (Baia)⁵. Nos termos de Primitivo Moacyr, essas:

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

A organização do congresso ficou a cargo do conselheiro Leôncio de Carvalho⁶, que elaborou o plano e o programa das questões sujeitas à análise dos

- 1 João Barbalho foi eleito deputado à constituinte de 1891, sucedeu Benjamim Constant no Ministério da Instrução, e ainda, atuou como ministro do Supremo Tribunal Federal. Mais tarde escreveu os clássicos “Comentários à constituição.” (Moacyr, 1939, p. 15).
- 2 Neste trabalho será mantida a grafia dos “documentos de época”.
- 3 O congresso não chegou a se realizar. Alguns dias antes da abertura oficial (1º de junho de 1883) o ministro do Império conselheiro Pedro Leão Veloso – que o convocara no ano anterior – foi substituído por Francisco Antunes Maciel, representante da Província do Rio Grande do Sul. O recém-empossado novo Ministro considerou inoportuna a realização do evento devido à insuficiência de recursos financeiros e suspendeu sua realização. (Collichio, 1987, p. 8-9).
- 4 O Dr. Amaro Cavalcânti, antes de senador da república, de Ministro do Interior, do Supremo Tribunal, exerceu no regime monárquico atividades no magistério da Província do Ceará. (Cavalcânti, [1882] apud Moacyr, 1939, p. 16).
- 5 Antonio Bahia foi professor de pedagogia da Escola Normal da Baía (Bahia, [1882] apud Moacyr, 1939, p. 17).
- 6 Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) nasceu na cidade de Iguazu, Província do Rio de Janeiro. Foi o responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império em 1879 (Decreto n. 7.247 de 19 de abril). Decreto esse que deu origem aos Pareceres de Rui Barbosa denominados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883) (Gondra; Schueler; Moacyr, 1937; Peres, 2005; Saviani, 2006).

participantes, entre os quais, diretores, inspetores gerais da instrução pública, políticos e escritores destacados do Império, que antecipadamente remeteram à Mesa do Congresso, por escrito, os pareceres que defenderiam (Collichio, 1987; Schelbauer, 2000). O programa da instrução primária, secundária e profissional constou de 29 questões, sendo a vigésima oitava denominada: “Meios de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais.” (Moacyr, 1939, p. 15).

Para o representante pernambucano, o fato de se achar posta em penúltimo lugar entre as questões do programa, era uma demonstração do estado de abandono do ensino elementar no país, especialmente na zona rural. Com relação ao programa de ensino, chamava a atenção para a vida e condições das populações rurais, visto que essas não somente diferenciavam-se muito das cidades, mas ainda divergiam de umas para outras povoações por circunstâncias topográficas conforme a distancia dos centros mais populosos.

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

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

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

A preocupação do Dr. Cavalcânti em criar escolas nos lugares mais remotos remete à reflexão de Vera Valdemarin (2000), quando assinala que, no momento em que se apresenta como um dever e um direito, a escolarização

adquire um caráter universal e passa a ser percebida como uma conquista democrática. É no século XIX, segundo ela, que esse ideário consolida-se e a escola transforma-se no lócus privilegiado de sustentação do ideário liberal – por garantir a igualdade de oportunidades para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento.

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

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

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

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

Instalados em espaços privilegiados da cena urbana, os grupos escolares diferenciavam-se por suas grandes dimensões. Além disso, elementos como estrutura, arquitetura, organização do tempo e do espaço, métodos e programas de ensino e avaliação davam o tom moderno, racional e científico tão acalentado nas bases de organização e funcionamento dessas escolas (Bencosta, 2005; Souza, 1996, 2006; Vinão, 2005). Como assinala Maria Cecília Cortez Souza (2000), se a escola imaginada pelos reformadores era a arma

para efetivar a modernização no país, a escola de fato existente era um estorvo do passado no presente, “era preciso assim denegri-la e desconhecê-la – pois estava condenada pelo tempo” (Souza, 2000, p. 111).

Tais mudanças com ênfase no ideário liberal não foram consensuais entre os diferentes segmentos sociais que viam na transição rumo ao capitalismo industrial uma ameaça à chamada vocação eminentemente agrícola do país. Para Alberto Torres (1865-1917)⁷, um dos expoentes do pensamento ruralista brasileiro, a educação viria a cumprir um importante papel no suporte ao homem do campo. Devido à fatalidade geográfica e histórica do Brasil, estávamos condenados, segundo ele, a ter uma vocação agrícola. Daí a necessidade de uma política destinada às populações camponesas e de uma educação rural, que pudesse proporcionar ao homem o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil, que tivesse como meta a manutenção do homem no campo, com vistas à paz social e ao desenvolvimento econômico e social do país (Totti, 2009).

Mas não somente isso, a educação também possibilitaria para “a gente da nossa terra”, expressão utilizada por Torres (1914) no seu livro “A organização nacional”, a aquisição de conhecimentos e técnicas necessárias para melhorar a prática da agricultura. O homem brasileiro, dizia, não era mais indolente que qualquer outro, no entanto, faltava-lhe

[...] o acervo, não de idéas theoricas de agricultura, mas dessas tradições elementares que estão para a aptidão do lavrador como o movimento o movimento dos dedos para a habilidade da costureira [...] (Torres, 1914, p. 36).

Político, sociólogo, abolicionista, republicano e nacionalista por convicção, Alberto Torres esteve preocupado em organizar a República, pautando sua atuação na defesa de um país soberano e um Estado forte

Assim como grande parte de sua geração [...] – embora republicano – manifestava profunda decepção com a República, o modo como foi proclamada por meio de uma quartelada e como se constituiu, mantendo as vicissitudes do Império (Bariani Junior, 2007, p. 2).

A sociedade brasileira era vista como uma nação sem povo. Faltava-lhe a identidade, a vinculação necessária para a construção do povo em consonância com a nação⁸. Esta vinculação, na concepção do sociólogo fluminense, estava ligada à terra, à vocação agrícola e patriótica do país. Como explica Mendonça (1997, p. 64)

7 Alberto de Seixas Martins Torres nasceu em Porto das Caixas, município de São João do Itaboraí, província do Rio de Janeiro, em 1865. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Recife em 1885.

8 Até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado (Carvalho, 2001). A educação somente será considerada como direito social na Constituição de 1934 (Ávila, 2010).

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

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

Não sem razão, alguns segmentos agrários colocariam a fé na ciência e na educação como valores capazes de promover a regeneração do homem do campo e, por decorrência, da própria agricultura brasileira. Note-se, entretanto, que a instrução elementar agrícola defendida por parte das frações agrárias em muito se distanciava do movimento desencadeado na década de 1920, de difusão do ensino primário obrigatório juntamente com as campanhas de alfabetização. O propósito da instrução agrícola era oferecer uma educação técnica profissionalizante, que teria a missão de difundir as novas tecnologias agrícolas através dos métodos da moderna pedagogia, como “aprender, vendo ou fazendo” (Mendonça, 1997, p. 90).

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

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

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

No campo educacional, foi Sud Mennucci (1892-1948), educador paulista, quem melhor traduziu no plano teórico e político o pensamento de Alberto Torres, especialmente nos anos 30 e 40 do século XX. Ambos

criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais, mantinham “[...] o typo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionaes.” (Mennucci, 1934, p. 22).

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

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

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

Referências

- Avila V. P. S. (2010). Da economia agrária ao processo de modernização: a expansão da escola primaria rural no Brasil (1935–1961). *Congresso Luso-Brasileiro De História Da Educação*, 8, São Luiz. *Anais...* São Luis: EDUFMA, (não paginado)
- Bariani Junior E. (2007). Estado demiurgo: Alberto Torres e a construção nacional. *Achegas Revista de Ciência Política*, n. 36, p. 1–1. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/36/bariani_36.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- Bencostta M. L. A. (Org.) (2005). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho J. M. (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Collichio T. A. Ferreira (1987). Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferencias populares da freguesia da Gloria. *Revista da Faculdade de Educação*, V. 13, n. 2, p. 5–14. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n2/v13n2a01.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- Lima A. Sabóia (1935). *Alberto Torres e sua obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Marques M. I. Medeiros (2006). Entre o campo e a cidade: formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. *Agrária*, n. 5, p. 170-185.
- Mendonça S. R. de. (2009). Capitalismo, estado y enseñanza agrícola en Brasil: rumbos y redefiniciones (1940-1961). In Pérez T. González; López O. (Org.). *Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido* (p.183-214). Madrid: Anroart Ediciones.
- Mendonça S. R. de. (2007). *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Mendonça S. R. de. (2006). Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo assistencialismo (1930-1950). *Congreso latinoamericano de sociología rural*, 7., 2006a, Quito. *Anais..* Quito: ALASRU-FLACSO, p. 1-10.
- Mendonça S. R. de. (2000). Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. *Revista de Estudios Rurales, Centro de Estudios Histórico Rurales*, La Plata, n. 1, 2. Disponível em: <http://mundoagrarioold.fahce.unlp.edu.ar/nro1/mendonca.htm>. Acesso em: 31 ago. 2011.
- Mendonça S. R. de. (1997). *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec.
- Mennucci S. (1934²). *A crise brasileira da educação*. São Paulo: Piratininga.
- Moacyr P. (1937). *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-1888)* (Vol. 2). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Moacyr P. (1939). A instrução rural e o Império. *Revista do Professor*, São Paulo, n. 22, p. 15-17.
- Motta Filho C. (1931). *Alberto Torres e o thema da nossa geração*. Rio de Janeiro: Schmidt.
- Nagle J. (2001²). *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Netto C. E. (2000). *Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba: século XX*. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba.
- Peres T. Regazzini (2005³). Educação brasileira no Império. In Palma Filho J. C. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: Unesp, p. 29-47. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- Pinto J. Eschriqui Vieira (2011). *O resgate do pensamento de Alberto Torres para a compreensão historiográfica da política nacional do pós-revolução de 1930*. Brasília: IPEA.
- Queiroz M. I. Pereira de. (1978). *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: LTC.
- Queiroz M. I. Pereira de. (1976²). Do rural ao urbano no Brasil. In SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social* (p.160-176). São Paulo: Nacional.
- Saviani D. (2006²). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI Demerval *et alii*. *O legado educacional do século XX no Brasil* (p. 9-58). Campinas: Autores Associados.
- Schelbauer A. R. (2000). Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da instrução do Rio de Janeiro. *CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1.*, Rio de Janeiro. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Anais. Vitória: SBHE, 2000. v.1, p.1-12. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf. Acesso em: 29 jul. 2012.
- Souza M. C. Cortez Christiano de. (2000). *Memórias de escola: a escola e a memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH / EDUSEF.
- Souza R. F. de. (2006). *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. 367f. Tese (Livre docência) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

- Souza R. F. de. (1996). *Templos de civilização: um estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*, 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Torres A. (1933). *O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Torres A. (1914). *A organização nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Totti M. A. (2009). *Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica*. 2009. 143f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Valdemarin V.T. (2000). *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Vinão A. (2005). *Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. In M. L. A. BENCOSTTA (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar* (p. 15-47). São Paulo: Cortez.

SE