

ROBERTA APARECIDA DA SILVA

**TEMPOS ESQUECIDOS, MEMÓRIAS RECORDÁVEIS: HISTÓRIAS DE UM
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES RURAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016**

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586t
2016
Silva, Roberta Aparecida da, 1991-
Tempos esquecidos, memórias recordáveis : histórias de um
curso de formação de professores rurais / Roberta Aparecida da
Silva. – Viçosa, MG, 2016.
xi, 134f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.115-125.

1. Escolas rurais. 2. Professores - Formação - História.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

ROBERTA APARECIDA DA SILVA

**TEMPOS ESQUECIDOS, MEMÓRIAS RECORDÁVEIS: HISTÓRIAS DE UM
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES RURAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de maio de 2016.

Prof. Dra. Walquíria Miranda Rosa (UEMG)

Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho(UFV)

Prf. Dr. Anderson da Cunha Baia (UFV)

Prof. Dra. Rita de Cássia de Souza
(Orientadora- UFV)

Essa dissertação é dedicada a meu marido Ralfi, a
meus pais Mônica e Roberto, e aos meus irmãos
Mariana e Jardel, pessoas que sempre fazem os meus
dias mais felizes!

*A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus
erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as
omissões da História oficial
(BOSI, 1987, p.1).*

AGRADECIMENTOS

Hoje o meu agradecimento vai para todos os que estiverem comigo, não só durante essa etapa, mas aos que ao longo de toda a minha trajetória me deram forças e apoio para que vencer os desafios do dia a dia.

Esperei ansiosamente por este momento. Pensei em escrever palavras bonitas e poéticas, ensaiando falas e escritas, mas percebi que precisava apenas lembrar-me das pessoas que sempre estiverem comigo. Assim, naturalmente, a escrita se desvendaria.

Primeiro tenho que agradecer a Deus, por sempre iluminar o meu caminhar. Ao meu marido, Ralfi, por ser incondicionalmente parceiro de todas as horas, por sempre acreditar em mim, me dar forças e auxiliar em tudo que sempre precisei.

Agradeço também aos meus pais e aos meus irmãos, por estarem ao meu lado e acreditarem que sempre posso mais. À minha sogra e aos meus cunhados pelo apoio.

Quero agradecer à minha querida orientadora, Rita Souza, por ser tão humana e amiga. Por me ajudar em todas as vezes que necessitei. Por sentar comigo, ler a minha escrita e deixar a minha dissertação mais leve. À Professora Heloisa Herneck, por ser um anjo que Deus colocou em meu caminho, e que fez com que eu confiasse mais em mim e em meu potencial, me incentivando a buscar sempre novas possibilidades.

Às minhas queridas amigas, por aguentarem os desabafos do dia a dia e por estarem sempre torcendo por mim - em especial à Aline, por dispor do seu tempo precioso, auxiliando-me com a leitura desta dissertação.

Agradeço também a todas as pessoas que fizeram parte desta pesquisa, compartilhando as suas lembranças sobre o Centro de Treinamento em Viçosa e contribuindo imensamente para que este trabalho se concretizasse. Aos grupos de estudos: 'Cotidianos em Devir' e ao 'Educação, Instituição e Memória', que por meio de leituras e discussões, ampliam os conhecimentos para além da vida acadêmica.

Aos professores que fizeram parte da banca avaliadora: Walquíria Miranda Rosa, Edgar Pereira Coelho e Anderson da Cunha Baia, que dedicaram parte do seu tempo para participarem da construção desta dissertação. Agradeço também às professoras Joana Germano D'Arc Hollerbach e Gilvanice da Silva Musial, que fizeram parte de um processo importante neste trabalho e que muito contribuíram para a finalização do mesmo.

Mais uma etapa chega ao fim, e não vou dizer que não houve desafios nesse processo. Através desta vivência, resta-me a certeza de que ele me potencializou enquanto pesquisadora.

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	viii
Lista de Siglas.....	ix
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
 INTRODUÇÃO - A PESQUISA, A PESQUISADORA E A HISTÓRIA QUE NOS UNE.....	 1
 1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR RURAL: CASOS E (DES) CASOS.....	 8
1.1 A formação de professores primários nas Reformas Educacionais Mineiras e suas relações com o contexto brasileiro.....	10
1.2 A Educação Rural no Brasil e a formação de professores rurais.....	18
1.3 Minas Gerais e a formação dos professores rurais.....	25
 2 A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL: DA CIDADE PARA A ROÇA.....	 31
2.1 Transformando o povo da roça em povo “civilizado”.....	33
2.2 A Educação Rural: civilizando os “caipiras” e modernizando o país.....	39
2.3 Da cidade para a roça: Centros de Treinamento de professores para a zona rural.....	46
 3 REMEXENDO OS GUARDADOS E TECENDO MEMÓRIAS: O TRABALHO COLETIVO DE PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DO CENTRO DE TREINAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS EM VIÇOSA-MG.....	 50
3.1 Remexendo os guardados e tecendo memórias.....	53
3.2 As mãos que teceram esta trama.....	55
3.3 O Centro de Treinamento para professores rurais na Colônia Vaz de Melo.....	59
3.4 A entrada no curso do Centro de Treinamento para Professores Rurais.....	63

3.5	Do funcionamento do Centro: alojamentos, funcionários e alimentação.....	69
3.6	Os professores e as disciplinas que lecionavam.....	72
3.7	Materiais utilizados.....	78
3.8	A mudança: de Curso de Treinamento para Professores Rurais para Curso de Qualificação Profissional a nível de 2º grau.....	80
4	HELENA ANTIPOFF E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES RURAIS: NARRATIVAS SOBRE A SUA PASSAGEM EM VIÇOSA-MG.....	88
4.1	A Escola de Aperfeiçoamento de Professores: o cenário do trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais.....	89
4.2	Trilhando os caminhos da roça: Helena Antipoff e seus percursos em relação à educação rural.....	91
4.3	Viçosa: o cenário de implantação de um Centro de Treinamento para Professores Rurais.....	98
4.4	Helena Antipoff e sua relação com o Centro de Treinamento para Professores rurais de Viçosa-MG.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS - A CANETA E A ENXADA: DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS DE UMA EDUCAÇÃO DESTE POVO QUE LAVRA A TERRA.....	109
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Imagem que representa o Jeca Tatu.....	43
Figura 2:	Alunas no escorregador do Centro de Treinamento (1966).....	71
Figura 3:	Primeira sede do Centro de Treinamento em Viçosa.....	73
Figura 4:	Construção dos prédios do Centro de Treinamento em Viçosa.....	73
Figura 5:	Certificado do “Curso Regional de Treinamento para Professores Rurais” (1959).....	88
Figura 6:	Certificado do Curso “Cursos de qualificação profissional, a nível de 2º grau, para o Magistério de 1ª à 4ª série de 1º grau” (1978)....	89
Figura 7:	Helena Antipoff.....	102
Figura 8:	Primeira Igreja Matriz de Viçosa.....	108
Figura 9:	Maria fumaça chegando a Viçosa.....	109
Figura 10:	José da Costa Vaz de Mello (Parrique).....	114

LISTA DE SIGLAS

ACAR- Associação de Crédito e Assistência Rural
CBAR- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CNER- Campanha Nacional de Educação rural
CTA- Centro de Tecnologia Alternativo
ESAV- Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA- Estados Unidos da América
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
HEM- Habilitação Específica para o Magistério
IOR- Institutos de Organização Rural
ONU- Organização das Nações Unidas
PAMP- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
RCNER- Revista Campanha Nacional de Educação rural
UFV- Universidade Federal de Viçosa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

RESUMO

SILVA, Roberta Aparecida da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2016. **Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação para professores rurais.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Essa pesquisa apresenta algumas histórias de um Centro de Treinamento para Professores rurais que existiu na Colônia Vaz de Melo, uma comunidade da zona rural na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Este Centro oferecia um curso de formação, tendo como público alvo os professores leigos da zona rural. Funcionava em período integral e recebia, na sua maioria, professores que atuavam nas escolas primárias da zona rural da cidade de Viçosa e região. Antes da descrição desse Centro de Treinamento fizemos um estudo bibliográfico em relação à formação dos professores rurais, principalmente no Estado de Minas Gerais. Nos dois primeiros capítulos dessa dissertação, mapeamos a educação no meio rural, com ênfase na formação do professor rural, ressaltando especificidades do Estado de Minas Gerais. Discutindo as fragilidades em relação às políticas públicas voltadas para o homem do campo e o interesse de se investir na Educação rural. No terceiro capítulo buscamos apresentar aspectos relacionados aos cursos oferecidos no Centro de Treinamento para Professores rurais na comunidade da Colônia Vaz de Melo em Viçosa-MG, descrevendo o seu funcionamento, as disciplinas realizadas, os professores, funcionários, alunos, enfim, as especificidades e o cotidiano dessa instituição, de acordo com as vivências de cada sujeito entrevistado(a). Nossa principal metodologia foi a história oral, sendo as lembranças, documentos importantes e valiosos neste trabalho. No quarto e último capítulo abordamos as influências da educadora Helena Antipoff na formação dos professores rurais mineiros, e o seu envolvimento com o Centro de Treinamento em Viçosa- MG. Por meio de estudo bibliográfico, foi possível conhecer a trajetória pessoal e profissional traçada por Antipoff, e seu envolvimento e contribuição com a educação rural nesse estado. Por fim, concluímos que muitos desafios existem nos estudos que envolvem a zona rural, como a falta de documentação, identificada neste trabalho. Porém, isso nos levou a refletir que arquivar documentos de um curso para professores de zona rural, do interior de Minas Gerais em um período em que a falta de formação de professores era alarmante não se era interessante para o Estado. Esconder problemas referentes à educação, principalmente à Educação rural, tem sido a principal política do Estado mineiro.

ABSTRACT

SILVA, Roberta Aparecida da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2016. **Forgotten Times, Cut-Out Memories: Stories of a training course for teachers in rural areas.** Adviser: Rita de Cássia Souza.

This research shows some of the stories of a Training Center for Rural Teachers that existed in the Vaz de Melo Colony, a community of rural área in the city of Viçosa. Minas Gerais. This center offered a training course, having as public target the lay teachers of the rural área. This institution worked in full time and recieved mostly, teachers that worked in primary schools of the rural área of the city of Viçosa and region. Before we describe the daily of this Training Center, we made a bibliographical study about the rural teacher's training, mainly in the Minas Gerais state. Thus, this thesis is composed by four independent chapters, but at the same time compellent. In the two first chapters, we mapped, the education in the rural áreas, with emphasis on the rural teacher's training, highlighting specificities of Minas Gerais state. Discussing the weaknesses in relation to the public policies directed to the farmers and the interest in investing on the rural education. In the third chapter we seek to present some aspects related to the courses offered at the Training Center for Rural Teachers in the Vaz de Melo Colony in Viçosa, MG, describing its operation, the subjects perormed, the teachers, employees, students, umtimately, the specificities and the daily of this institution, according to the experiences of each subject interviewed. Our main methodology was the oral story, being the memories, important and valuable documents in this work. In the fourth and last chapter we approached the influences of the educator Helena Antipoff, in the mineiros rural training teachers and his involvement with the Training Center in Viçosa, MG. Through this bibliographical study it was possible to know the personal and professional background traced by Antipoff and her involvement and contribution for the rural education of this state. Lastly, we concluded that many of the challenges exists in the studies that involves the rural area, such as the lack of documentation identified in this thesis. However, this lead us to reflect that file the documents of a Teacher' s Training Course of the rural área, of the countryside of Minas Geraes in a period that the lack of training teachers was alarming it was not interesting to the state. Hide problems referring to education, mainly the rural education, has been the main policy of the Mineiro state.

INTRODUÇÃO

A PESQUISA, A PESQUISADORA E A HISTÓRIA QUE NOS UNE

O tempo não é uma realidade objetiva, mas uma objetivação convencional construída sobre a qual se rege, em grande parte, a vida das formas culturais e dos fatos históricos. O tempo não é algo externo ao homem; é sempre reprodução convencional, em forma diversas, nas suas várias dimensões e épocas (TEDESCO, 2004, p. 95).

Este trabalho apresenta algumas histórias de um Centro de Treinamento para Professores rurais que existiu na Colônia Vaz de Melo¹, uma comunidade da zona rural na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Neste Centro era oferecido um curso semestralmente, tendo como público alvo os professores leigos da zona rural. Ele funcionou no período de 1950 a 1970. A Colônia Vaz de Melo, comunidade onde existia o Centro de Treinamentos para Professores Rurais, foi criada a partir da distribuição de 36 alqueires destinados a imigrantes alemães¹. Ela foi criada em 1915 pelo Decreto 4434, de 23/08/1915, com a seguinte ementa: “cria um núcleo colonial denominado Colônia Vaz de Mello no distrito da cidade de Viçosa”.

Esse objeto de estudo, num primeiro momento, não foi uma opção minha, mas sim um acordo feito entre mim e minha orientadora do programa de pós-graduação, Rita de Cássia de Souza, no início do processo. O meu projeto inicial era capturar os processos de subjetivação que perpassavam pelas escritas, cartazes e pichações presentes nos imobiliários dos alojamentos femininos da Universidade Federal de Viçosa, por meio de um plano cartográfico.

No começo, fiquei um pouco receosa com a proposta, pois, pesquisar um curso de formação que existiu há mais de 20 anos, sem ao menos ter alguma pista ou algo já escrito sobre o assunto, me causava certa insegurança. No entanto, o desafio de conhecer tal espaço e iniciar uma nova proposta de estudo também me instigava. Dessa forma, surgiram diversas indagações: Por onde começar a busca? Como era esse Centro de Treinamento? Quem eram os professores? Qual era seu público? Quanto tempo durou? Por quem era mantido? Como era o seu cotidiano? Enfim, percebi que esses e outros questionamentos me ajudariam a direcionar o meu caminho, além da motivação e curiosidade por saber mais a respeito dessa instituição.

¹ Informação obtida pelo depoimento de um dos entrevistados (Renato).

O objetivo da dissertação foi mapear as pessoas que vivenciaram esse curso e analisar as condições de oferecimento do mesmo, assim como seus professores(as), alunos(as) e funcionários, apresentando a história do Centro de Treinamento para Professores Rurais a partir da vivência de cada sujeito. Além disso, almejava-se apreender os processos formativos engendrados neste curso e suas possíveis contribuições para a educação de Viçosa, bem como discutir a educação rural e a formação de professores que atuavam nesse meio a partir desse Centro de Treinamento para professores rurais.

A princípio, considerei esta uma proposta nova de estudo, sem conexão com toda a minha trajetória escolar e acadêmica. Falar sobre escola rural, formação de professores primários e abordar memórias me parecia ser algo totalmente novo, diferente de tudo aquilo que havia estudado e dos caminhos que havia percorrido durante a graduação. Entretanto, a aproximação com as leituras, o contato com os sujeitos de pesquisa e o amadurecimento enquanto pesquisadora me fez perceber que o meu objeto de estudo estava tão presente em mim quanto eu nele: a começar pela aproximação com o meio rural.

Nasci e fui criada em uma comunidade rural da cidade de Paula Cândido, Minas Gerais, lugar onde residem meus pais. Estudei em uma escola da comunidade até os 10 anos de idade e só fui para a cidade pelo fato da escola oferecer somente até a quarta série do Ensino Fundamental, conforme a denominação da época. Aos 11 anos, quando fui cursar a quinta série do Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Paula Cândido, senti um choque cultural em relação ao tipo de escola que frequentava antes. Estava em um novo contexto e a mudança ocorria não só em relação à estrutura escolar, mas também em relação aos novos professores. Antes eu conhecia e tinha uma relação afetiva com todas as pessoas da escola e isso não era possível nessa nova instituição, que recebia todos os alunos Ensino Fundamental do município.

Quando completei a oitava série, tive que me mudar para Viçosa para terminar os estudos. Em Paula Cândido, o Ensino Médio não era oferecido no período matutino, e o deslocamento da zona rural para a cidade era difícil à noite. Dessa forma, deixei para trás a família, o meio rural e tive que aprender a viver em mais uma nova realidade. Por mais que se tratasse de uma cidade do interior, os hábitos e costumes eram diferentes dos que eu possuía no meio rural.

Em 2009 tornei-me aluna do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa-UFV. A escolha por tal curso ocorreu pela admiração acerca desta profissão. Em

2010 participei de um projeto de extensão denominado “Curupira”, que me fez retornar ao contexto rural, quando pude visitar várias escolas rurais das cidades de Araponga, Divino, Viçosa e Acaiaca, conhecendo de perto as suas especificidades, dificuldades e encantamento. Esse projeto ainda acontece e faz parte do Programa Fortalecimento e Ampliação da Agroecologia na Zona da Mata de Minas Gerais, contando com o apoio do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira- CTA/ZM. A sua metodologia consiste na elaboração e execução de oficinas de arte e educação ambiental, onde ocorrem debates acerca de distintas temáticas, que buscam reflexões em torno da agroecologia. Fiz parte da equipe do projeto por dois anos: no período de 2010 a 2012.

Em 2013 participei de um projeto de iniciação científica intitulado: “Diagnóstico das necessidades formativas dos docentes da Rede Pública Municipal de Ponte Nova”, cujo principal foco era discutir a formação continuada de professores. Dessa forma, me familiarizei com autores que traziam indagações e contribuições acerca do tema. Nesse mesmo ano, comecei a participar do grupo de estudos “Cotidianos em Devir”. Participam desse grupo professores da UFV, alunos da graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica do município. A finalidade deste é estudar autores pós-estruturalistas, abordando diversos temas relacionados ao cotidiano, seja ele escolar ou não. Por meio desse grupo, conheci novos tipos de pesquisas e autores.

Em julho de 2013 me formei e em março de 2014 me tornei aluna do Mestrado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UFV. Após algumas conversas com a minha orientadora, decidimos, então, que iríamos pesquisar esse Centro de Treinamento para Professores Rurais, que funcionou na referida Colônia Vaz de Melo.

Recordar e refletir sobre a minha trajetória me fez perceber que pesquisar um curso de treinamento para professores do meio rural diz respeito à minha própria formação e experiência de vida. Por mais que existam diferenças, tanto em relação ao período, quanto ao curso que pesquiso agora, e com escola em que estudei, as dificuldades em relação à estrutura e à formação de professores no meio rural não deixaram de existir e precisam ser colocadas em evidência. Foi a partir desse momento que o projeto deixou de ser apenas uma proposta da minha orientadora e passou a ser “o meu projeto de pesquisa”. Por isto, esta apresentação se nomina “A pesquisa, a pesquisadora e a história que nos une”.

O que busco agora é mais do que dar visibilidade a um curso de formação para professores rurais que existiu nos anos de 1950: busco refletir e compreender a Educação rural como um todo, com ênfase em políticas públicas, formação de professores e na organização escolar do meio rural em uma determinada época e espaço. É importante compreender que, assim como Angela Martins (2006), consideramos que, por meio da educação, difundimos “saberes”, valores e representações, podendo esse processo ocorrer no meio rural ou não. Para a autora, a “história da educação é a história de uma prática social que possibilita a construção e veiculação de “saberes” e “práticas” numa determinada realidade social e histórica” (MARTINS, 2006, p. 116).

Assim sendo, um acontecimento social, cultural, econômico ou político não pode ser entendido sem levar em conta as interpretações históricas da época estudada. “É necessário buscar relações, as tramas que nos dêem conta da compreensão e significação daquele acontecimento histórico” (MARTINS, 2006, p. 117).

Para iniciar este estudo, foram realizadas entrevistas com onze pessoas que fizeram parte do Centro de Treinamento, mas, no decorrer do trabalho, selecionamos aquelas que consideramos serem mais detalhadas e que corroborariam a discussão proposta no capítulo da dissertação. Não tivemos um critério para escolher tais sujeitos; apenas utilizamos a técnica de amostragem ‘bola de neve’ (BOGDAN, BIKLEN, 1994), na qual uma pessoa nos indicou outros sujeitos que puderam contribuir com a pesquisa e assim sucessivamente. Entrevistamos professores, alunas e funcionário que se lembravam do Centro de Treinamento.

Sendo assim, a história oral se torna nossa principal metodologia e as narrativas ganham novo caráter no decorrer do trabalho, uma vez que:

As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade (DELGADO, 2003, p.21-22).

Para Delgado (2003, p. 22), “a narrativa contém em si força ímpar, pois é também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar da memória”. Entretanto, foram utilizadas também algumas fontes escritas como Jornais, Boletins, Coletâneas, Seminários e Revistas relacionadas ao tema, encontrados

na sala Helena Antipoff da Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, e no Jornal Folha da Mata de Viçosa- MG. Desse modo, foram feitos o cruzamento de fontes entre aquilo que nos foi relatado pelos sujeitos e o que conseguimos apreender nessas duas fontes. Assim como Telmo Marcon (2000), consideramos que o cruzamento das entrevistas com essas fontes escritas foi primordial para este trabalho, mas não no sentido de confirmar ou não informações, e sim como possibilidade de aprofundar e relatar o próprio trabalho de memória na reconstrução das experiências vividas pelos sujeitos do Centro de Treinamento em Viçosa.

Optei por dividir este trabalho em quatro capítulos. Estes apresentam assuntos e discussões diferentes, mas, ao mesmo tempo, unem-se por um só objetivo, que é o de discutir a Educação Rural e a formação dos professores que atuavam nesse meio a partir do Centro de Treinamento para professores rurais de Viçosa. Cumpre lembrarmos que a história cultural permeia este estudo, afinal, o que buscamos não é a generalização ou totalização dos fatos históricos em relação à Educação Rural e à formação de seus mestre, mas sim o “significado” de tal acontecimento histórico numa determinada formação social e cultural (MARTINS, 2006). Dessa forma,

Ao eleger um objeto histórico no campo educacional, tanto no terreno da subjetividade quanto no terreno das estruturas, o historiador, ao compor suas explicações históricas, busca a significação daquele pensamento, ação ou organização no contexto educacional de um período histórico (MARTINS, 2006, p. 119).

O primeiro capítulo tem como título: “*A formação do professor rural: casos e (des) casos*”. O seu objetivo principal é fazer uma contextualização histórica em relação à formação dos professores primários no Brasil e no estado de Minas Gerais, com ênfase no professor rural e na escola rural. Discute as fragilidades em relação às políticas públicas voltadas para o homem do campo e o “interesse” de se investir na Educação Rural. Em nome do discurso de reverter o “atraso” da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação de professores rurais em alguns estados brasileiros, e, dentre eles, está Minas Gerais.

O segundo capítulo, intitulado “*A Campanha Nacional de Educação Rural: da cidade para a roça*”, apresenta a dicotomia entre o meio rural e o urbano, ressaltando a desvalorização dos conhecimentos e da vida dos habitantes rurais em prol de uma modernização e civilização dos estados brasileiros. Campanhas e projetos visando o

investimento nas condições econômicas, sociais e culturais dos moradores do campo deslancham pelo país a partir do século XX. Apresentaremos neste texto o que foi a Campanha Nacional de Educação Rural, seus objetivos e influências em relação à Educação Rural e ao surgimento dos Centros de Treinamentos para professores rurais no estado mineiro.

“Remexendo os guardados e tecendo memórias: o trabalho coletivo de produção de uma história do Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa-MG” trata do cotidiano do Centro de Treinamento para Professores Rurais na cidade de Viçosa-MG. Através de alguns noticiários encontrados no arquivo do Jornal Folha da Mata e das entrevistas tecidas com os nove sujeitos da pesquisa, buscamos descrever aspectos relacionados ao curso oferecido na Colônia Vaz de Melo, o seu funcionamento, as disciplinas realizadas, os professores, funcionários, alunos, enfim, as especificidades e o cotidiano dessa instituição, de acordo com as vivências de cada entrevistado(a). Dessa forma, foi preciso que cada um remexesse em seus ‘baús da memória’, “(re)virando”, “arrumando” e tecendo suas próprias histórias sobre essa instituição e o curso realizado. As lembranças se fazem, assim, documentos importantes e valiosos neste trabalho.

O quarto e último capítulo, cujo título é *“Helena Antipoff e suas influências na formação dos professores rurais: narrativas sobre a sua passagem em Viçosa-MG”*, aborda as influências da educadora Helena Antipoff na formação dos professores rurais mineiros, além de trazer narrativas que demonstram seu envolvimento com o Centro de Treinamento da Colônia Vaz de Melo em Viçosa- MG. Por meio de um estudo bibliográfico, foi possível conhecer a trajetória pessoal e profissional traçada por Antipoff, e seu envolvimento e contribuição com a Educação Rural neste estado. Foram realizadas oito entrevistas, mas, no entanto, as lembranças dos sujeitos envolvidos não são detalhadas no que se refere à contribuição dessa educadora com o Centro de Treinamento em Viçosa. Entretanto, é importante esclarecer que não queremos afirmar as narrativas dos entrevistados como verdades, mas como possibilidades de (re)contar uma história a partir de suas lembranças. Afinal, a história cultural tem “por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1986, p. 16-17). Wansley Freitas e Renata Lourenço (2015, p. 281) corroboram tal apontamento ao afirmar que “para melhor descrever sobre a história cultural basta que se possa imaginar tudo o que está a nossa volta, e idealizar isso como fonte histórica, ou seja, a história

praticada hoje vista de baixo”. Foi por meio dessa perspectiva que trilhamos o nosso trabalho.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR RURAL: CASOS E (DES)CASOS

A maior dificuldade, aliás, na criação das Normais Rurais, vai encontrar-se na escolha do seu professorado. Porque nelas o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade. Se abarrotaássemos as escolas com professores á moda comum, citadinos por índole, por temperamento, por educação, viciados, ou melhor cultivados por estes quatro séculos de formação nacional urbanista, tão arraigados nessa feição que nem sequer percebem a existência da outra que se lhes antepõe, fadaríamos a tentativa a um fracasso inevitável (SUD MENNUCI, 1934, p. 207).

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma breve contextualização histórica em relação à formação de professores primários no Brasil e no estado de Minas Gerais, enfatizando a formação dos professores rurais. Para tanto, abordamos algumas iniciativas governamentais, tais como: leis, decretos, reformas educacionais e o surgimento de instituições que visavam preparar professores leigos primários para a docência, principalmente na zona rural do Estado de Minas Gerais. Optamos por fazer um recorte entre o final do século XIX e meados do século XX, por acreditarmos que é nesse período que ocorre uma distinção entre espaço urbano e rural no Brasil². Segundo Gilvanice Musial (2011), foi a partir da Lei nº 41, de 1892, que surgiu, pela primeira vez na legislação educacional mineira, a denominação escola rural; e foi a partir dela que se criou uma hierarquização entre escola rural, distrital³ e urbana.

Essa hierarquização privilegiava o meio urbano e os distritos, pois:

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas de instrução primária rurais e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais, o governo do Estado de Minas Gerais parecia redirecionar sua política de educação, alicerçada em uma oferta diferenciada, voltando-se para as populações das cidades e dos distritos, em detrimento das populações dos povoados e das aldeias. No início do século XX, a instrução pública no estado adquiriria uma feição higiênica da sociedade, assim como concentraria seus esforços na construção dos grupos escolares. Estas instituições, os grupos escolares, configuravam-se como modelo urbano e racional da organização escolar (MUSIAL, 2007, p. 127).

² Essa é uma ampla discussão e alguns autores estão debruçando sobre essa questão.

³ Escolas localizadas em distritos, povoados e aldeias.

Procuramos, também neste capítulo, discorrer sobre as escolas primárias do meio rural, principalmente no estado de Minas Gerais, ressaltando as especificidades e peculiaridades em relação ao ensino rural, uma vez que essa população era considerada atrasada e pouco civilizada, e a criação de uma escola deveria ser adequada ao seu grau de civilização, que diferia do grau de civilização da população dos distritos e das cidades (MUSIAL, 2011). Pois, como afirma Musial (2011, p. 127) “para a escola destinada às populações rurais seria reservado um lugar marginal nas políticas do governo do Estado de Minas Gerais, até meados do século XX”.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica referente ao tema. Para Telma Lima e Regina Miotto (2007, p. 45), “ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Sendo assim, buscamos artigos, livros, dissertações e teses que abordam a formação dos professores primários, com ênfase no professor rural. Entre os trabalhos, destacam-se o capítulo de um livro e a dissertação de Mestrado defendida por Dóris Bittencourt: “A Educação rural como processo civilizador” (2009), e “Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores” (2001), respectivamente. Também se destacam o artigo de autoria de Therezinha Andrade e Ana Maria Casassanta, intitulado “Formação de Professores para a Escola Rural” (2005). “Para compreender a Educação do Estado no meio rural - Traços de uma trajetória” (1993), e o capítulo do Livro “Educação e Escola no campo”, escrito por Maria Julieta Costa Calazans (1993), bem como uma coletânea de obras escritas por Helena Antipoff intitulada “Educação rural”, do ano de 1992.

Doris Almeida e Luciane Grazziotin (2013) afirmam que o século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base agrária para uma sociedade industrial, e a cidade passou a assumir paradigmas de modelos sociais e culturais. Essas mudanças econômicas e sociais promoveram transformações identitárias, afirmando as identidades urbanas e inferiorizando a rural. A cidade passou a ser vista como local de modernização e o meio rural como local de atraso, ignorância e ausência de desenvolvimento. A partir desse contexto, a elite urbana consideraria a educação rural como a “salvação”, a possibilidade de interiorizar a cultura urbana e os ensinamentos tidos como essenciais para a formação da sociedade. “A educação rural passou a ser vista como o instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar cidadãos

adaptados ao seu meio, porém lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana” (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2013, p. 136).

Diante disso, vamos discorrer sobre a Educação Rural e a formação dos docentes que atuavam nesse meio, mostrando suas dificuldades, avanços e os (des)interesses dos governantes em investir na formação do povo camponês.

1.1 A formação de professores primários nas Reformas Educacionais Mineiras e suas relações com o contexto brasileiro

Desde o século XIX, e durante o século XX, o Brasil vem sofrendo transformações importantes em relação à educação, que passou a ser compreendida como instrumento para a transformação da sociedade. Segundo Juliana Nogueira e Analete Schelbauer (2004), apesar de ter diminuído ao longo do século XX, as estatísticas⁴ revelavam um grande índice de analfabetismo do povo. O Brasil se constituía como nação independente e a educação escolar era considerada fundamental para preparar os cidadãos para o trabalho livre.

Tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de modelagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investiga como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 1989, p. 9).

Nogueira e Schelbauer (2004)⁵ ressaltam que, a partir desse contexto, as mulheres passaram a ser pensadas como educadoras, pois, para reverter o quadro de analfabetismo, era preciso criar escolas e, conseqüentemente, aumentar o número de professores.

Educar era a aspiração uníssona que se levantava em todo o país. Não bastava, contudo, ensinar: era preciso saber ensinar. Não poderia haver ensino produtivo sem a adoção de métodos que estariam transformando em toda a parte o destino da sociedade (...) (CARVALHO, 1989, p. 26).

⁴ Em 1920 um total de 65% da população brasileira era analfabeta. No ano de 1940, era 56%. Em 1960 era 40% e 1980 26% (IBGE. Censo demográfico e PNAD, 1999).

⁵ Autoras como Jane Soares de Almeida (1998), Guacira Lopes Louro (1997), Walquíria Miranda Rosa (2002), entre outros, também abordam a feminização do magistério.

Para Almeida (1996), a feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia quantitativamente.

A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora (ALMEIDA, 1996, p. 64).

Segundo Rosa (2002), a Lei nº 13, de 28 de março de 1835, foi a primeira em Minas Gerais que propôs uma organização para a instrução pública, demonstrando uma preocupação com a formação dos professores.

Essa iniciativa se deu após determinação do Ato Adicional de 1834 que atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, ficando o ensino superior a cargo do Império. A partir de então, são criadas as Assembleias Provinciais Legislativas que passam a legislar sobre a instrução pública. O governo da Província mineira toma para si a organização da instrução e, a partir desta legislação, estabelece escolas de primeiras letras, definindo o que nelas devia ser ensinado, e as capacidades necessárias ao professor para que pudesse exercer sua função (ROSA, 2002, p. 1).

Diante da necessidade de uma instituição que capacitasse professores para o ensino primário em Minas Gerais, foi instalada, em 1840, cinco anos depois da sua criação, a “Escola Normal de Ouro Preto”. Para Rosa (2002, p. 1), “esta instituição teve uma grande importância para a instrução elementar no século XIX, sendo considerada como o local de transmissão de um saber pedagógico”. A autora afirma que, ao mesmo tempo em que a Escola Normal de Ouro Preto produzia modelos de professores, com métodos e técnicas para o ensino, também desqualificava os mestres de primeiras letras que já atuavam no meio escolar e não haviam recebido nenhum tipo de formação. Desta forma, foi se tornando necessário formar os professores e criar Escolas Normais no estado mineiro.

Os investimentos para o crescimento e fortalecimento do ensino primário no século XX exigiam a formação de professores qualificados, já que se ensinava a quem sabia, não havendo uma preparação para a atividade docente. A partir daí a necessidade de criação de Escolas Normais:

Esses estabelecimentos surgiram como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra para

um ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos que passavam a disseminar-se entre as mentes ilustradas do país com a proximidade da República (ALMEIDA, 2006, p. 72).

Para Amanda Rabelo e Antônio Martins (2006), educação no Brasil estava atrelada à vontade de modernização das classes dominantes e pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados.

Deste modo, cresceram as pressões exigindo educação, e, com elas, primeiramente começou a expandir-se o número de professores masculinos, simultaneamente acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade (RABELO e MARTINS, 2006, p. 6171).

Diante da necessidade de formação docente as Escolas Normais vão se expandido, mesmo que de forma lentamente, não só pelo Estado mineiro, mas também em outras regiões do país.

Em Minas Gerais podemos destacar a Reforma do Ensino no ano de 1906, no governo João Pinheiro⁶. Essa Reforma, além de criar os primeiros grupos escolares no Estado, reformou o ensino nas escolas primárias e Normais. A implantação dos princípios básicos dessa Reforma visava, sobretudo, desenvolver a educação popular em três aspectos: físico, intelectual e moral. Para tanto, o governo do Estado mineiro organizava pedagogicamente a escola segundo regras e modelos para os prédios escolares, passando a fornecer mobiliário e material didático e criando a instrução manual, por julgar ser fundamental a um povo civilizado que na escola primária se apreendesse não só o ensino considerado abstrato (ler e escrever), mas também a educação física e moral do homem (CARVALHO, 2012).

Os Reformadores não se restringiram ao puramente ideológico e teórico; ao contrário, à instrução-educação, acrescentaram uma meta prática voltada à política de desenvolvimento estatal, em que o

⁶João Pinheiro da Silva foi Presidente do estado de Minas Gerais. Após a proclamação da República, foi vice-governador por um pequeno período. Em seguida, foi eleito deputado ao Congresso Constituinte de 1890, renunciando ao mandato em fins de 1891, com a queda de Marechal Deodoro. Posteriormente, dividiu suas ocupações como empresário de uma cerâmica em Caeté, MG – município próximo de Belo Horizonte, MG - e como professor na Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais. Em 01/01/1899 foi Agente Executivo de Caeté, MG, o que implicava também a Presidência da Câmara de Vereadores. Em 1903, foi presidente do Primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais. Foi eleito para o Senado em 1904, mas permaneceu por menos de um ano, tornando-se Presidente do Estado de Minas a partir de 07/09/1906 (cf. DICIONÁRIO BIOGRÁFICO DE MINAS GERAIS apud ARAUJO, 2006).

verdadeiro intuito das escolas segundo métodos da democracia eram “[...] instrução, educação e profissão” (CARVALHO, 2012, p. 223).

As Reformas ocorridas no estado de Minas Gerais no início do século XX estavam em sintonia com outras Reformas educacionais no país naquele período, sendo diretamente influenciadas pelo movimento escolanovista⁷:

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificava aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanta às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos (VIDAL, 2000, p. 497).

Para Vidal (2000), uma diferente dinâmica impulsionava as relações escolares: o aluno deveria assumir um papel central na aprendizagem; a psicologia experimental pretendia dar um suporte à cientificidade pedagógica; os materiais da escola recebiam outra importância, por ser considerados imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo aluno; e os métodos buscavam na “atividade” sua validação. Entretanto, Cynthia Veiga (2000) afirma que, além dos novos procedimentos em relação às questões pedagógicas, procurava-se também racionalizar os conhecimentos dos alunos, buscando homogeneizá-los de acordo com o seus perfis e aptidões. A diferença se tornava uma ameaça ao novo ideal de escola.

Segundo Almeida (2006), apesar da grande importância das Escolas Normais para a época, os educadores progressistas, durante muito tempo, criticaram o perfil atrasado e tradicional dessas instituições, considerando-as conservadoras. Em contrapartida, no estado de São Paulo chegou até ter protestos contra o excesso de escolas normais e professores no ensino normal no estado, com indicações, como a de Fernando de Azevedo, para que reduzissem os números de escolas normais e transformassem algumas em escolas normais-rurais. Todavia, a autora argumenta também que:

Havia poucos professores que se dispunham a lecionar nas distantes zonas rurais, com grandes dificuldades de acomodação e locomoção,

⁷ Trata-se de um novo modelo de estruturação das instituições escolares, rejeitando determinados fundamentos psicopedagógicos da “escola tradicional” e abrindo novos caminhos em direção a “escola nova”. Desenvolve-se, então, uma nova didática e uma nova pedagogia em relação ao método de ensino-aprendizagem (NAGLE, 1974). O aluno seria a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, novos métodos pedagógicos seriam implementados, e o uso das punições pelos professores seria quase que inexistente (SOUZA, 2006).

principalmente as mulheres, maioria no curso, relutantes em deixar a cidade e a família. Ao mesmo tempo em que esses anos foram pródigos em reformas e inovações na Escola Normal do estado de São Paulo, também promoveram a ampliação do curso aos interessados em se dedicar ao magistério com a disseminação de escolas normais livres e particulares, principalmente pelo interior do estado (ALMEIDA, 2006, p. 84).

Luciana Carvalho afirma que, em 1924, foi publicado o Regulamento do ensino primário no Estado mineiro, visando reformar a instrução pública. A autora ressalta que:

[...] essa Reforma se constituiu de quatro decretos, regulamentando três pontos tradicionais nas reformas em Minas: ensino primário — para o qual se previa até programa específico— ensino normal e o programa a ser implantado nesse curso. A reforma ainda criou a Revista do Ensino, estabelecendo seus objetivos e sua organização editorial (CARVALHO, 2012, p. 225).

Para a autora, algumas ações na área de educação no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrade⁸ (que assumiu a presidência de Minas Gerais em 07 de setembro de 1926) se destacam, como a criação da Universidade de Minas Gerais, e a extensão do ensino primário, por meio da construção de novos prédios escolares e a aquisição de aparelhos modernos e materiais didáticos. No ensino primário e normal, Carvalho (2012, p. 226) afirma que ele “fez uma reforma cujas medidas marcaram uma ação mais intensa pelo estado em relação à sociedade civil”. Para ajudar no planejamento e na implantação de seu programa de governo, Antônio Carlos convidou Francisco Campos⁹ para assumir o cargo de secretário do Interior e este, nas palavras da autora, faria a Reforma do ensino público mais importante da década.

⁸ Nasceu em Barbacena (MG), em 5 de setembro de 1870, e faleceu em 1º de janeiro de 1946. Formou em Bacharel em Direito na Faculdade de São Paulo, no ano de 1891. Entre os anos de 1922 e 1926, foi líder do presidente Arthur Bernardes na Câmara dos Deputados. No ano de 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada foi eleito presidente de Minas Gerais e ocupou o cargo até 1930. Foi eleito deputado federal nas eleições de 1933 e presidiu a Assembleia Nacional Constituinte. Após a promulgação da nova Constituição, exerceu o cargo de presidente da Câmara dos Deputados e em setembro de 1936, apresentou o pedido de renúncia por não concordar com a política do Governo de Getúlio Vargas. Disponível em <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10181-antonio-carlos-ribeiro-de-andrada/5794/5241>> Acesso em 02 de março de 2016.

⁹ Francisco Luís da Silva Campos era político e professor da ciência jurídica e foi muito admirado pela sua inteligência e sabedoria. Ele via a escola como veículo de promoção e reconstrução social, por isso a importância dada ao ensino primário, que oferecia uma base comum a todos os cidadãos, bem como da Escola de Aperfeiçoamento, instituição responsável pela continuidade do processo de conscientização dos professores (ALMEIDA, GUIDO, 2007). Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais. Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Em 1926, assumiu a secretaria do Interior de Minas Gerais e foi o primeiro Ministro da Educação e Saúde no período de 1930-1932 (CARVALHO, 2012).

Segundo Luciana Carvalho, Francisco Campos incorporou à Reforma do Ensino Primário e Normal, realizada em Minas Gerais, em 1927, os ideais propostos pelos liberais e iluministas, restaurando o aparelhamento do ensino público, o espaço físico e as relações humanas existentes na escola. Para isso, “criou associações escolares e favoreceu o espírito associativo infantil, a cooperação e recreação, além de mudar a relação entre aluno e professor” (CARVALHO, 2012, p. 230), visando dar voz ativa aos alunos no processo educacional. Na concepção de Francisco Campos a qualidade do ensino primário estava intrinsicamente ligado ao aprimoramento da Escola Normal.

Peixoto (2003) afirma que a Reforma Francisco Campos teve um importante papel no país, introduzindo uma abordagem de caráter técnico no tratamento das questões relacionadas ao ensino de uma forma geral e, mais especificamente, ao ensino primário e aos problemas relacionados à alfabetização, reconhecendo na educação escolar um campo de estudo possível de abordagem científica. Essa Reforma alcançou grande repercussão devido aos altos investimentos feitos no ensino, chegando até mesmo a criar uma escola superior de formação de professores: a Escola de Aperfeiçoamento.

A Escola de Aperfeiçoamento, vista como núcleo gerador do processo de renovação, tinha como objetivo realizar um trabalho metódico na preparação dos recursos humanos, ao mesmo tempo em que buscava orientar, avaliar, testar e aplicar as novas idéias que moviam a corrente renovadora da Reforma. Anotar que a missão europeia é a grande inspiradora da escola (ALMEIDA; GUIDO, 2007, p. 13-14).

Segundo Tanuri, a Reforma de 1927 em Minas Gerais criou três níveis de instituição diferentes para a formação de professores:

1) *Escolas Normais de Segundo Grau* (somente oficiais), oferecendo a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos); 2) *Escolas Normais de Primeiro Grau* (oficiais e particulares), oferecendo o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo três de cultura geral e um de formação profissional; 3) *Cursos Normais Rurais*, com a duração de apenas dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, e oferecendo apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino. Destaque-se ainda que na reforma mineira criava-se uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, com dois anos de continuação de estudos profissionais, para professores já em exercício (TANURI, 2000, p. 71).

Esta diferenciação existia também em outros Estados brasileiros:

possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (TANURI, 2000, p. 71).

Outro ponto relevante a ser discutido é o desmerecimento com as escolas rurais e a formação dos professores desse meio. Em nenhuma dessas Reformas discutidas acima a Educação Rural foi abordada. Pâmela Oliveira (2011) afirma que o descaso pode ser explicado pela concepção de atraso que esse meio representou e representa na sociedade brasileira. O meio rural sempre foi desvalorizado, visto como atrasado e impedia a modernização do país, e consequentemente suas escolas eram desprestigiadas. Contudo, na década de 1930, o governo brasileiro passou a incorporar um discurso “ruralista”, que via a educação como o principal instrumento de fixação do homem no campo. Tanuri (2000) ressalta que esse movimento procurava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira com o intuito de criar uma consciência agrícola e fazer com que o homem rural permanecesse no campo. Preocupados com a preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, foi defendida a criação de “Escolas Normais Rurais”¹⁰, tendo como objetivo não só a localização no meio rural, mas também a preocupação em transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural.

Buscamos analisar nas Constituições de 1934 e 1937 como a educação era tratada e notamos que em nenhuma delas a Educação Rural foi especificada.

Em 1934 foi promulgada no Brasil uma Constituição que possibilitou algumas inovações, entre elas, a criação do voto feminino; a elaboração do Plano Nacional de Educação, organização do ensino em sistemas¹¹ e a criação dos Conselhos de

¹⁰ Alguns exemplos de Escolas Normais Rurais são: A Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. (PINHO, 2009, p. 16)

¹¹ Segundo Saviani (1999, p. 120), “O termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. Com efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Como assistemática, ela é indiferenciada, ou seja, não se distingue ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc. Quando o homem sente a necessidade de intervir nesse fenômeno e erigi-lo em sistema então ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que

Educação¹², organizados segundo sua área de abrangência, que ia do ensino primário e secundário ao técnico e superior (LIRA; MELO, 2010).

Em 1937 foi instituído o Estado Novo pelo então presidente da época, Getúlio Vargas. Esse período foi marcado por forte ditadura com repressão aos cidadãos. Em relação à educação, a Constituição de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Constituição de 1934. Até mesmo a gratuidade do ensino garantida na Carta de 1934 ficou camuflada na Constituição de 1937.

Art. 130. O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar¹³.

Em 1941 aconteceu a “I Conferência Nacional de Educação”, organizada pelo Governo Federal, tendo como ponto central a preocupação em relação à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. A política de remuneração do magistério também era um assunto em pauta, sendo solicitado um regime salarial igual para os educadores (TANURI, 2000).

Para Tanuri (2000), na tentativa de regulamentar e padronizar as Escolas Normais existentes no país foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.8.530 de 2/1/1946 (BRASIL, 1946). Porém, esta não trouxe inovações para a formação dos professores, pois apenas reproduziu um padrão de ensino normal que já existia em vários estados.

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso

preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo. E surgem as distinções: ensino (como transmissão de conhecimentos e habilidades), escolas (como locais especialmente preparados para as atividades educativas), articulação vertical e horizontal (graus e ramos) etc. Com base nesses critérios pode-se classificar o sistema educacional”.

¹² Os Conselhos de Educação são responsáveis pela realização de tarefas relacionadas à assessoria dos governos, pela elaboração de planos para a educação e pela distribuição de fundos especiais.

¹³ BRASIL, Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 10 de novembro de 1937, Seção 1, p. 22359. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>> Acesso em 06 de outubro de 2015.

complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 75-76).

Embasada por Lourenço Filho, Tanuri (2000) aponta que, em 1951, funcionavam no Brasil 121 “cursos normais regionais”, junto com as Escolas Normais comuns, sendo um número de 434 no total.

Para Prado (1995), o discurso sobre a importância de uma escola adequada ao tempo e ao espaço no Estado Novo pretendia evidenciar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, embora a maioria dos brasileiros se encontrassem alienados em relação a tais projetos. Segundo a autora, apesar do forte aparato ideológico com que o tema da Educação rural foi abordado, o pragmatismo econômico estava sempre em evidência. Contudo, a autora deixa claro que havia, ainda, intelectuais interessados na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais.

Foi neste contexto histórico que surgiu a necessidade crescente de redução do analfabetismo no Brasil e da preparação de professores para as escolas primárias. Foi também no contexto da discussão da identidade brasileira como rural e urbana que se construíram projetos de Educação Rural, bem como surgiu a necessidade dos professores para o meio rural, objeto de estudo desta dissertação.

1.2 A Educação Rural no Brasil e a formação de professores rurais

Os estudos sobre a Educação rural no Brasil, segundo Almeida (2001) e Piacentine (2012), ainda constituem uma área de pouca investigação, apesar de o país, até a década de 1920, ter sido expressivamente rural¹⁴. A partir daí houve gradativamente um acréscimo da população urbana e decréscimo da população rural. Isso ocorreu principalmente devido ao início da industrialização no país, que se expandiu principalmente a partir da década de 1950.

¹⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residia no meio rural e apenas 31,2% estava no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950 esses dados não mudaram muito: 66,8% ainda viviam nas áreas rurais e 33,2% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começa a mudar drasticamente somente a partir de 1960 e 1970. Em 1960 a população rural era 44,1% e a urbana 55,9%. No ano de 1970 esse número já era 32,4% na área rural e 67,6% na área urbana (IBGE, 2000).

A educação também sofreu mudanças com esse novo cenário brasileiro, tendo que se ajustar aos novos padrões econômicos e sociais estabelecidos “à medida que o Brasil se industrializa, as escolas da cidade assumem outros contornos e passam a atender a outras necessidades que não são as mesmas das escolas do interior” (ALMEIDA, 2001, p. 33). O mundo urbanizado passou a ser o condutor e a referência, direcionando as decisões políticas e econômicas na construção de novos processos culturais (ALMEIDA, 2009).

Para Dóris Almeida (2009), o deslocamento crescente do meio rural para o urbano gerou um choque entre os valores e referências por se tratar de mundos distintos. Além disso, a urbanização não gerou condições melhores de vidas para muitas pessoas, segregando nas periferias urbanas os marginalizados e excluídos socialmente.

Almeida (2001) afirma que havia contradições entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade vivida desde o início do século XX. Por um lado, insistia-se na ideia de o Brasil ser um país agrícola; mas por outro, faltavam investimentos e vontade política para realmente concretizar uma educação voltada para o meio rural e quando existia escola nesse meio o ensino, na maior parte das vezes, limitava-se a reproduzir conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção do meio rural (ANDRADE; PEIXOTO, 2010).

Therezinha Andrade e Ana Maria Casasanta Peixoto (2010) argumentam que:

As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado das reais necessidades para a sua localização. Um dos critérios usados para a instalação de escolas era o político, e, com isso, muitas escolas foram criadas em regiões onde não havia demanda de alunos, e em outras, a demanda existia, mas não era politicamente adequado se criar a escola (ANDRADE; PEIXOTO, 2010, p. 4).

Na década de 1940, Débora Lira e Amika Melo (2010) evidenciam que em algumas regiões do país a crescente urbanização já gerava tensões sociais, pois crescia a população das áreas urbanas sem planejamento e não havia emprego para todos. Começava a se pensar na necessidade de criar estratégias para que a população permanecesse no campo. Buscou-se, então, desenvolver uma educação que reforçasse os valores camponeses, com a finalidade de fixar o homem do campo em seu meio. Para tanto, era necessário adaptar os programas educacionais e os currículos a esse ambiente.

Um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, com a defesa da “vocação agrícola” para o desenvolvimento do Brasil e principalmente sob o debate do intenso processo migratório, acreditava que a escola

deveria valorizar a cultura do meio rural, proporcionando à sua população o aproveitamento de suas possibilidades econômicas e sociais, através de uma estrutura e de um programa escolar diferenciado do meio urbano (PINHO, 2009, p.38).

A preocupação com o êxodo não se limitava apenas aos governantes, mas também a intelectuais que estavam inseridos com a educação rural. Helena Antipoff¹⁵, líder do Instituto Superior de Educação rural (ISER)¹⁶, deixa clara a sua preocupação com o êxodo rural em uma palestra proferida em 1947, no Instituto de Organização Rural-IOR:

O escoamento de massas humanas para as cidades e, com isso, o desproporcional aumento das populações urbanas, provocam, nos grandes centros, uma congestão demográfica deveras assustadora. Faltam ali, cada dia mais, meios para suprir a população com teto, água, combustível, energia elétrica, transporte, assistência médica e escolar, empregos e meios de ganha-pão honrado por maiores esforços que se fizessem ultimamente em cada um dos setores da vida econômica e cultural (COLETÂNEA, 1992, p.9).

Almeida (2001) afirma que, durante muitos anos, a Educação rural foi vista pelos governantes como um instrumento capaz de formar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, sendo modelado pelos conhecimentos científicos advindos das cidades. No meio urbano eram formuladas as diretrizes e normas para a formação do homem do campo, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação, administração do tempo e técnicas agrícolas modernas - isso tudo a partir de conhecimentos científicos. Desse modo, nas décadas de 1940 e 1950, foram implementados diversos programas

¹⁵ Nascida na Rússia, com formação em Psicologia pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, Helena Antipoff veio para o Brasil em 6 de agosto de 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar na implantação da reforma de ensino, conhecida como Reforma Francisco Campos. Em Belo Horizonte, assumiu o seu primeiro cargo como professora na Escola de Aperfeiçoamento (CAMPOS, 2003). Em 1932, foi uma das responsáveis pela criação e pelo funcionamento do Laboratório de Psicologia e do “Museu da Criança” da Escola de Aperfeiçoamento pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte; pelo Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, a partir de 1940. Foi professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional nos cursos de Didática (Licenciatura) e de Pedagogia na Universidade de Minas Gerais. Trabalhou no Departamento Nacional da Criança (Ministério da Saúde) e participou da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Criou, ainda, as Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação rural (ISER), com cursos de treinamento para professores rurais (PINHO, 2009).

¹⁶ “É uma reunião de instituições, de caráter privado, educacional, cultural, científico, sanitário, agroindustrial, recreativo e de assistência social, que, localizado na zona rural, especialmente para tal fim procurado funciona como um todo. Três são os seus principais objetivos: A) atuando no meio rural, a que pertence, visa levantar standart de vida do mesmo. B) Por meio de suas instituições pedagógicas, educar cidadãos para uma vida melhor, desde a tenra infância. C) Preparar colaboradores e orientadores para serviços e instituições ruralistas” (COLETÂNEA, 1992, p. 19).

educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade. Um desses foi o Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais de Ibirité- MG. Na implementação de tal curso o governador de Minas Gerais em 1948, Milton Campos¹⁷, na ocasião, apresentou um discurso que corroborava tal apontamento:

Este curso de aperfeiçoamento exercerá essa função de vigilância, isto é, impedirá, pela melhoria da escola primária em zona rural, que esse foco se apague, e diligenciará por que se alargue a área iluminada e, assim, o homem do campo, socorrido pela ação civilizadora da escola, possa resistir à forças centrípetas que o vem arrastando para as zonas urbanas e se transforme num elemento capaz de criar riquezas e, portanto, de contribuir para estabelecer as funções do nosso sistema econômico (CAMPOS, 1948, p.8).

De acordo com Lira e Melo (2010), na prática, as ações do governo se davam um pouco diferente. Foram criados programas repentinos e desconexos da realidade do povo camponês. Somado a isso, havia ainda a falta de preparo dos professores contratados, péssimas condições de vida da população, habitação e trabalho, que faziam crescer ainda mais a imigração para a cidade:

Logo, não é de se admirar que a escola rural tradicional apresentasse grandes déficits em relação à aprendizagem de suas populações. Em decorrência desse quadro, em 1942, os profissionais da educação realizaram o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação com o objetivo de levantar possíveis diretrizes e soluções para os problemas educacionais das grandes massas campestres. O evento promovido pela Associação Brasileira de Educação, que contava com o financiamento do governo federal e do governo de Goiás, apresentou através das exposições, estudos e debates a busca por uma escola caracteristicamente rural, que fosse capaz de atrair e fixar o homem no campo, objetivo pretendido pelo ruralismo pedagógico (LIRA; MELO, 2010, p. 8).

¹⁷ Milton Soares Campos nasceu em 16 de agosto de 1900, na cidade de Ponte Nova- MG, e faleceu em janeiro de 1972. Formou-se em Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte. Sua primeira atuação foi como jornalista e diretor dos "Diários Associados", em Minas. Foi também colaborador dos jornais "Estado de Minas" e "Diário de Minas". Em 1932, foi nomeado advogado-geral do Estado e, em 1933, integrou-se ao Conselho Consultivo do Estado. No ano de 1935, assume o mandato de deputado estadual. Dois anos depois passou a exercer o cargo de advogado da Caixa Econômica Federal até 1944. Fundou a seção de Minas Gerais da Ordem dos Advogados do Brasil, sendo secretário e posteriormente presidente. Ocupou por dois anos a Presidência do Instituto de Advogados de Minas Gerais; fundou o departamento de Política da Universidade de Minas Gerais e foi professor na Faculdade Mineira de Direito. Foi deputado federal em 1945. Em 1947, assumiu o governo de Minas e em 1954, retornou ao Rio de Janeiro como deputado federal. Em 31 de março de 1964 participou da articulação do golpe militar. Foi nomeado ministro da Justiça pelo presidente Castelo Branco. Deixou o cargo em 1965, quando retorna ao Senado Federal. Em 1967, assume seu último mandato como senador. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10212-milton-soares-campos/5794/5241>> Acesso em 02 de novembro de 2015.

Adonia Prado (1995) afirma que o “Oitavo Congresso Brasileiro de Educação” foi realizado visando comemorar a inauguração da cidade de Goiânia¹⁸. Para a autora, a escolha da cidade sede, como também do tema principal do Congresso, “A Educação Primária Fundamental”, representavam de maneira significativa o cenário de discussões que aconteciam em relação às questões educacionais. Prado (1995) salienta que o governo e seus intelectuais mobilizaram-se em torno da bandeira da interiorização, apresentando 173 teses, procedentes de 22 unidades da Federação. A elite do pensamento educacional brasileiro participante do evento sugeriu várias alternativas para alguns dos graves problemas que a sociedade lhes apresentava. Um desses problemas era o êxodo rural e a preocupação em modernizar o país, sendo a educação considerada uma das principais maneiras de alcançar esse objetivo e, conseqüentemente, a formação dos professores rurais passou a ocupar o estatuto de ser algo a ser pensado pelos governantes.

Para Carneiro Leão (1953), a formação de “mestres” era uma das situações mais graves enfrentadas na educação do meio rural. Isso porque muitos professores que iam lecionar no interior possuíam uma formação e uma vivência totalmente urbana, ou seja: estavam alheios aos contextos do meio rural e geralmente menosprezavam tal cultura.

A educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre legislador, administrador e mestre (LEÃO, 1953, p. 202-203).

Carneiro Leão (1953) defendia a criação de cursos de formação que abordassem a realidade da população do meio rural com uma proposta diferenciada do meio urbano, sendo necessárias algumas mudanças, tais como:

A primeira é a renovação do mestre em atividade, a segunda a preparação do mestre por vir. Para a primeira medida faz-se mister a organização de cursos de aperfeiçoamento, dos quais constituem um modelo as missões mexicanas; para a segunda a instalação de escolas normais, em regime de internato e com currículos e programas próprios, às quais se atrairiam filhos do interior, a quem se fornecia preparação adequada às realidades do meio (LEÃO, 1953, p. 288).

¹⁸ A capital do Estado de Goiás, criada no mês de julho de 1942.

A carência de professores formados fazia com que fosse permitido que pessoas leigas lecionassem em escolas rurais, desde que essas passassem por exames de suficiência. Estes exames:

eram realizados pelas Escolas Normais, institutos de Educação e Faculdade de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primárias e secundárias (RODRIGUES, 1985, p.45 apud PIACENTINE, 2012, p. 37).

Rodrigues destaca ainda que:

esse exame de suficiência tem base além da Lei que a instituiu [Decreto- Lei nº 8.777/46 referente à Lei Orgânica do Ensino Normal], já citada aqui, também na Lei 2.340/55 que determina para a Diretoria do Ensino Secundário, a responsabilidade dos exames de suficiência e no Parecer 175/63 que propõe uma comissão para estudar a regulamentação do exame de suficiência, e ainda a Portaria Ministerial nº 49/64 que estabelece normas para a realização dos exames (RODRIGUES, 1985 apud PIACENTINE, 2012, p. 37).

Para Cátia Vighi (2008), a política de contratação de professores sem habilitação pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros ocorreu para suprir a falta de professores com formação adequada para exercer o magistério, principalmente na zona rural. Além disso, era preciso atender à demanda da população pelo direito à educação, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

Sob o ponto de vista social, o professor leigo, que atuou no meio rural era bem aceito nas comunidades por ser um sujeito que se identificava com o contexto escolar em que atuava. Na maioria dos casos, o professor era membro da mesma comunidade à qual pertenciam seus alunos, o que proporcionava maior aproximação do professor com os alunos e com a comunidade. Motivos como esses, por exemplo, davam vantagem ao professor leigo se comparado ao professor habilitado. Este por sua vez detinha um conhecimento técnico, porém desconhecia a realidade onde se inseria (VIGHI, 2008, p. 51-52).

A autora destaca ainda que, até o final dos anos de 1930, não havia escolas normais que se destinassem à preparação específica de professores para lecionarem nas regiões do campo¹⁹. Estas instituições se iniciam lentamente no início dos anos de 1940

¹⁹ Segundo Tanuri (2000), foram algumas Reformas realizadas em diversos Estados do Brasil no final da década de 1920 que especificaram a formação dos professores para escolas do meio rural. Provavelmente, tais escolas começaram a serem, de fato, implementadas na década de 30.

e ganham mais intensidade nos anos de 1950, procurando desenvolver uma política educacional compatível com os interesses e necessidades do meio rural. Enquanto se pensava em como seria essa formação, os professores que lecionavam em tal meio:

vivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos (VIGHI, 2008, p. 52).

Piacentine (2012) ressalta que as primeiras providências concretas em relação à formação de professores leigos que atuavam na zona rural ocorreram com a aprovação da Lei 4.024/61, que estabeleceu, nos capítulos IV e VIII, normas quanto à formação do magistério para os ensinos primário e médio:

Art. 53: A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) Na escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica.

b) Art. 54: As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial, o de professor primário

Capítulo XIII, Art. 116: Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados por escolas Normais ou pelos Institutos da Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exames de suficiência [...] (BRASIL, 1961).

Outro avanço ocorrido foi a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário- PAMP, a partir da década de 1963, também pelo governo federal, que “daria subsídios para cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto no período de férias e indireto que era oferecido em período letivo” (PIACENTINE, 2012, p. 41). Piacentine também ressalta que, a partir deste Programa, multiplicaram-se os cursos para professores leigos no país.

Como meio para abrandar essa situação no Brasil, o Ministério da Educação promoveu a construção imediata de escolas de Ensino Normal em todo o país que tinham como finalidade promover a preparação de professores regentes de ensino, atendendo às regiões que até aquele momento eram desprovidas de instituições dessa natureza. Esses prédios, além de aparelhamentos pedagógicos adequados, deveriam ser servidos de uma seção de internato que

ofereceria uma melhor oportunidade aos candidatos ao magistério da zona rural (...) (SANTANA, 2010, p. 3).

Apesar de poucas iniciativas em relação à educação rural, é preciso levar em consideração que a fragilidade das políticas públicas brasileiras com a população rural afetou inevitavelmente a educação, que ocorreu de forma lenta, desconexa e tardia para o povo camponês. Como se isso não bastasse, as poucas escolas que existiam se encontravam em condições precárias e com um distanciamento grande entre si, isto é, sem nenhum tipo de comunicação. Além disso, faltava formação de professores, orientação metodológica, didática e verbas públicas para a escolarização (PIACENTINI, 2012).

Abordaremos, a seguir, como ocorreu a formação do professor rural e a preocupação com a educação das pessoas do campo no Estado de Minas Gerais.

1.3 Minas Gerais e a formação dos professores rurais

Minas Gerais também demandava cuidado em relação ao ensino rural e à formação de professores. Peixoto (2000), embasada em Lima (1931)²⁰, demonstra que, no período de 1930, as escolas rurais mineiras permaneciam em segundo plano, e, devido às dificuldades financeiras, foram fechadas mais de mil escolas primárias nos meios rurais.

O Decreto nº 11.297, 10 de abril de 1934, de Minas Gerais, transferiu a responsabilidade financeira de manter as escolas rurais para os Municípios e o Decreto nº 132, de 29 de julho de 1935, definia como responsabilidade do Estado apenas a fiscalização dessas escolas. O Estado, desse modo, se mostrava descompromissado e pouco preocupado com a educação no meio rural. Pinho (2009) afirma que havia grande precariedade técnica e de material das escolas rurais municipais naquele período.

Entretanto, em 1947 foi promulgada a Lei Federal (BRASIL, Lei nº 59, 11 de agosto de 1947), que autorizava a União a cooperar financeiramente com os Estados e Municípios para a melhoria do sistema escolar nas zonas rurais. Esse benefício, que vinha do Fundo Nacional de Ensino Primário, era repassado para os Estados e, posteriormente, para os Municípios através de um Convênio Nacional e de Convênios

²⁰ Secretário de Educação e Saúde Pública nos de 1931 a 1933 (LIMA, Noraldino. Discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 40, n. 102, p.1, 1931. Citado por PEIXOTO, 2000).

Estaduais do Ensino Primário, sendo fiscalizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Provavelmente, esta lei fomentou o interesse do Estado de Minas Gerais em cuidar das escolas rurais, pois Andrade e Peixoto (2010) informaram que naquele mesmo ano, em 05 de dezembro de 1947, foi promulgado o Decreto nº 2.545, definindo que o Estado deveria orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais no Estado de Minas Gerais:

Art.3º - Com a Secretaria da Educação cooperarão a Secretaria do Interior, a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, o Departamento Estadual de Saúde e quaisquer outras formas de atividade do Governo utilizáveis nos setores de educação e ensino, para que cada escola primária em zona rural seja também um centro de condensação e de irradiação social aparelhado para influir no meio rural (MINAS GERAIS, 1947 apud ANDRADE; PEIXOTO, 2010, p. 12).

O Secretário de Educação, que atuou nos anos de 1947 a 1950, Abgar Renault²¹, apoiou o ensino nas zonas rurais, pois acreditava que era preciso também conter o êxito rural no estado mineiro (ANDRADE; PEIXOTO, 2010). Diversos fatores influenciavam a saída do homem do campo para buscar melhores condições de vida na cidade, entre eles: a precariedade das condições de vida, o pouco rendimento do solo, a mecanização da agricultura, assim como a dimensão simbólica da cidade na dinâmica social do período (PINHO, 2009). Os efeitos do êxodo rural em Minas, no entanto, eram vistos como problemáticos por muitos fatores, como mostra Antipoff:

Resultam desse movimento centrípeto para a zona urbana dois fenômenos extremamente significativos para a economia e a saúde tanto física quanto moral do povo. Com a diminuição da produção

²¹“Abgar de Castro Araújo Renault, professor, educador, político, poeta, ensaísta e tradutor, nasceu em Barbacena, MG, em 15 de abril de 1901. Formou-se em bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1924. Foi professor do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte, da Universidade Federal de Minas Gerais e, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II e da Universidade do Distrito Federal. Foi deputado estadual em Minas Gerais, nomeado Diretor da Secretaria do Interior e Justiça do mesmo estado; Secretário do Ministério da Educação e Saúde Pública Francisco Campos e seu Assistente na Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal; Diretor e organizador do Colégio Universitário da Universidade do Brasil; Diretor do Departamento Nacional da Educação, Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais em dois governos (1947-1950) e (1956-1959); destacou-se por apoiar e incentivar o ensino no meio rural; Ministro da Educação e Cultura; Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro em Belo Horizonte; Ministro do Tribunal de Contas da União; membro da Comissão Internacional do Curriculum Secundário da Unesco (1956 a 1959); membro do Conselho Federal de Educação e do Conselho Federal de Cultura; Professor Emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Pertenceu à Academia Mineira de Letras, à Academia Municipalista de Letras de Belo Horizonte, à Academia Brasileira de Letras; ao Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Stanford, Califórnia, EUA, e foi Presidente da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Belo Horizonte. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia Abgar Renault. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/abgar-renault/biografia>> Acesso em 02 de novembro de 2015).

agropecuária, devido em grande parte a carência de mão-de-obra, além de outros fatores que afetam a zona rural, a grande massa do povo brasileiro vive em regime crônico de subalimentação (COLETÂNEA, 1992, p. 9).

Era preciso mais do que a permanência do homem rural em seu meio: o que se buscava era superar o “atraso” dessa população, tanto social quanto econômico, e a escola tornava-se, desse modo, “aliada” nesse processo. Pinho evidencia que:

os debates acerca dos diagnósticos de crise e atraso da agricultura brasileira definiram uma reação ruralista, cujas propostas de intervenção pautava-se por: povoamento/colonização; educação; modernização /racionalização produtiva e crédito/cooperativismo (PINHO, 2009, p. 38).

Abgar Renault, em uma fala dirigida ao Governador do Estado, Milton Campos, em 15 de novembro de 1948, ressaltava que:

O decreto nº. 2545, de 5 de dezembro de 1947, devolveu ao Estado, senhor Governador, a competência para administrar e orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais, e deu ao Secretário da Educação poderes para firmar convênios com os municípios, a fim de estabelecer as condições de colaboração dêstes com o governo estadual na realização dos objetivos do ensino primário naquelas zonas (RENAULT, 1952, p. 107 apud NEVES; PINTO, 2013, p. 9).

Leonardo Neves e Helder Pinto (2013) salientam que a fala de Abgar Renault reforça a sua ação em rearticular a relação Estado-Municípios, no sentido de redistribuírem entre si a tarefa de aumentar em quantidade as escolas rurais e de requalificar o serviço público educacional, permitindo um movimento de centralização da organização do campo escolar nas mãos do Estado.

O governo de Milton Campos (1947-1951), segundo Andrade e Peixoto (2012), também apresentava preocupação em relação à formação dos professores:

O Governo Milton Campos prestou muito apoio ao ensino em todo o Estado. Verificando que a preparação de professores para as escolas públicas se fazia necessário, promoveu cursos de férias para atualização do professorado em todos os níveis. Foram celebrados convênios com o Ministério da Educação, Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado, e, com os municípios, para esse fim (ANDRADE; PEIXOTO, 2010, p.12).

Neves e Pinto (2013) afirmam que Abgar Renault trabalhou na criação de novos instrumentos legais que permitiram à Secretaria de Educação dedicar-se especialmente à

Educação Rural, o que auxiliaria no combate ao êxodo rural. Sendo assim, a escola primária rural constituiu-se como uma tentativa de fixar a população rural (PINHO, 2009).

Assim sendo, entre 1947 e 1950, foram criados no Estado não só escolas rurais, mas também cursos de atualização em mais de 315 municípios e 5 cursos de aperfeiçoamento de professores para a zona rural. Além disso, também foi criado, em 1949, na Fazenda do Rosário²², em Ibirité (cidade do interior de Minas Gerais), o primeiro Curso Normal Regional para preparação de professores que atuariam na zona rural. Esse curso foi idealizado por Abgar Renault e Helena Antipoff (ANDRADE; PEIXOTO, 2010). Antipoff foi diretora do Instituto de Organização Rural- IOR e era uma grande defensora da necessidade de criação de escolas rurais e da formação de professores para tais escolas.

A preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, período em que a imigração para as cidades começou a acelerar. Para Neves e Pinto (2013), além da busca pelo melhoramento dos equipamentos técnicos, postulava-se a necessidade de se formar os professores rurais, que deveriam possuir conhecimentos gerais relativos à higiene, enfermagem e socorros de urgência. Os professores deveriam ser providos de conhecimento teóricos, técnicos e materiais, para assim poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural.

Era urgente, portanto, a criação de um estabelecimento de formação capaz de produzir uma professora dotada de uma moral e de uma técnica apropriadas ao mundo rural, isto é, uma profissional habilitada para inculcar nas crianças agrestes uma visão de mundo na qual a vida no campo seria valorizada. Assim, a orientação por princípios morais (católicos) e instrumentos racionais de manipulação de terra promoveria uma espécie de atualização dos saberes sobre a produção social e econômica no meio agrícola (NEVES, PINTO, 2013, p. 11).

Abgar Renault, durante os dois mandatos como gestor da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais- SEEMG (1947- 1950), também defendeu veemente a “educação técnica rural” (PINTO, 2007). Em relação ao ensino agrícola, Nascimento afirma que: “(...) a primeira metade do século XX, o ensino técnico-agrícola

²² “Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibirité, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de Educação rural do Estado. Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade” (PINHO, 2009, p. 16).

desenvolveu uma cultura escolar assentada sobre um ideário civilizador esperançoso da modernização da vida rural brasileira” (NASCIMENTO, 2010, p. 96).

Abgar Renault, no primeiro boletim “Escola Rural: Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais” (1948), ressalta que, no Brasil, 15,8% do total da produção era agrícola e 5,0% do total era industrial. Além disso, a população urbana era de apenas 1.573.800 habitantes dentro de um total de 7.524.100 habitantes no Estado. Para ele, estes dados mostravam o quanto era imprescindível o investimento por parte do governo com a população rural de Minas Gerais (COLETÂNEA, 1992). Apesar disso, Pinto (2007, p. 52) destaca: “é notório que as medidas adotadas pelo governo mineiro não atingiram de forma significativa a população rural ficando restrita à elite agrária”, já que o uso de técnicas modernas, máquinas e investimentos em relação ao plantio não chegavam aos pequenos agricultores, mas sim aos grandes fazendeiros²³.

Mais do que ensinar a ler e a escrever, as escolas do meio rural tinham como missão promover um desenvolvimento pessoal e social entre seus alunos. De um modo mais abrangente, essa instituição deveria influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando o desenvolvimento de bons hábitos: recreativos, sociais higiênicos, econômicos e culturais do povo camponês (ANDRADE; PEIXOTO, 2010).

Considerações finais

As políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em relação às iniciativas educacionais urbanas. Em relação a isso, Almeida enfatiza que:

[...] o abandono, o esquecimento, o descaso do Estado, as promessas políticas não cumpridas, o descaso em relação ao ensino nas cidades são situações praticamente comuns, que acaba banalizando as dificuldades educacionais encontradas pelas populações rurais (ALMEIDA, 2001, p. 55).

Podemos entender que os investimentos em relação à educação no meio rural em Minas Gerais não destoaram muito de outros Estados brasileiros. O êxodo rural no

²³ Juscelino Kubitschek, que governou Minas Gerais de 1951 a 1954 e o Brasil de 1956 a 1961, acreditava que, para ampliar as relações comerciais com outros países, o Brasil precisava de avanços na agricultura, modernização das práticas de plantio e investimentos em técnicas rurais (PINTO, 2007).

estado mineiro e no Brasil gerava muitos temores entre a população urbana, sendo considerado um problema político, econômico e social.

A escola se torna então, um dos meios de manter o homem rural em seu ambiente. Além disso, pretendia-se, através dessa instituição, disseminar ideias “científicas”, incentivando o plantio e uso de técnicas agrícolas modernas e, supostamente, mais avançadas. No entanto, para que tudo isso acontecesse, era preciso investir na formação de professores rurais, que seriam os principais propagadores de novos hábitos e costumes para os habitantes do campo, em prol de uma modernização e civilização do país.

Portanto, em nome do discurso de reverter o atraso da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação do professor rural em alguns estados brasileiros. Entre eles está em destaque o estado de Minas Gerais, que criou escolas normais rurais, cursos intensivos de férias, e cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores rurais. É importante enfatizar que os discursos de urbanização, civilização e superação do atraso do meio rural vinham acompanhados, direta ou indiretamente, de concepções que subestimavam e inferiorizam os conhecimentos advindos do meio rural. Ou seja, “historicamente, a educação para as populações rurais esteve relacionada a propostas de desenvolvimento que negavam as condições do rural e dos seus sujeitos” (PINHO et al., 2010, p. 18).

A escola rural servia, portanto, prioritariamente ao meio urbano, que precisava (e precisa) se alimentar às custas do produtor rural e temia a invasão da população rural no espaço urbano.

CAPÍTULO 2

A CAMPANHA NACIONAL DA EDUCAÇÃO RURAL: DA CIDADE PARA A ROÇA

Introdução

O poeta da roça – Patativa do Assaré

*Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.*

*Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.*

*Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.*

*Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.*

*Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.*

*Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.*

*Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.*

*Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.*

*E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,*

*Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.*

A educação rural, assim como a educação de modo geral, é um processo que, para além das escolas e salas de aula, envolve interesses políticos, sociais e econômicos explícitos e implícitos. No Brasil, no período em estudo, alfabetizar o homem rural foi um instrumento político, que objetivava não somente fixar a população do campo no meio rural, mas inculcar-lhe valores, saberes e técnicas consideradas mais apropriadas, eficazes e modernas, todas elas gestadas no meio urbano, industrial e pretensamente científico. Tratava-se, portanto de uma intervenção rural a partir de um ponto de vista urbano, do que se considerava bom e adequado à população rural.

A Educação Rural no Brasil era planejada e gerenciada por sujeitos urbanos com necessidades e interesses em tal meio. Implementar modelos urbanos no meio rural no país significava levar o modelo capitalista de produção para o campo, que dependia da escola para se efetivar. A escola, construída nos moldes conhecidos hoje, é a instância, por excelência de formação da classe trabalhadora, seja ela urbana ou rural (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). E a formação do trabalhador vai além dos seus aspectos cognitivos: ela incide no corpo, na fala, no vestuário, no modo de ser e agir. Era uma nova identidade sociocultural que se pretendia formar para o homem rural brasileiro.

Pensar a educação rural é também pensar no homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. É questionar sua ligação direta com a qualificação profissional e seu grau de comprometimento e interferência na formação sócio-política e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo (LEITE, 1999). Afinal, as concepções de rural e urbano são construções sócio históricas.

Neste sentido, este capítulo propõe mapear como se dava a compreensão do homem do campo e do papel da Educação Rural em um Brasil que, por meio de campanhas e projetos, procurava interferir nos setores econômicos, sociais e culturais dos moradores do campo. Entre essas campanhas estava a Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 09 de maio de 1952, durante o segundo governo do presidente Getúlio Vargas e regulamentada em 27 de março de 1956, no governo de Juscelino Kubistchek, pelos Decretos 38.955 e 39.871 do Ministério da Educação e Cultura. A CNER teve como finalidade levar uma educação de base ao meio rural brasileiro (BARREIRO, 1989).

Dessa forma, apresentaremos a CNER, seus objetivos e influências em relação à Educação Rural e ao surgimento dos Centros de Treinamentos para professores rurais no estado mineiro.

2.1 Transformando o povo da roça em povo “civilizado”

Larissa Pinho (2009) ressalta que há um conjunto de valores, normas, imagens, sentidos e significados que constitui o imaginário social acerca do rural e do urbano. Apesar de o Brasil ter sido um país rural até o final do século XIX e a segunda metade do século XX²⁴, o meio rural era (e ainda é) considerado como um local de atraso, sem cultura, sem modernização. As pessoas que habitam esse espaço são vistas como doentes, incultas, sem informação, escolarização e civilidade, como se pode perceber, inclusive no significado dicionarizado do termo “Camponês: 1. relativo ou pertencente ao campo; campestre. 2. aquele que vive e/ou trabalha no campo; campônio. 2.1 aquele que pertence a um grupo social formado por pequenos fazendeiros e trabalhadores rurais de baixa renda. 2.2. *indivíduo rústico, rude*, campônio (CAMPONES, HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 590, grifos nossos). Mas, certamente, a palavra que mais demonstra a visão histórica que se tem do povo do campo brasileiro seja:

Caipira: 1. que vive no interior, fora dos centros urbanos, no campo ou na roça, roceiro. 2. que leva uma vida campestre rústica, tem pouca instrução, pouco convívio social, e hábitos e modos rudes (por vezes, pejorativo) 3. próprio de caipira. 4. que é tímido, acanhado, pouco sociável. 5. que é avarento, sovina, mesquinho. 6. relativo à festa junina. 7. indivíduo natural ou habitante das regiões Sudeste e Centro-Oeste brasileiras, esp. São Paulo, de origem rural, caracterizado pela cultura de subsistência, pela cultura itinerante e por não terem a posse da terra. 8. indivíduo simplório, geralmente habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados. 9. malandro, vadio. 10. certo jogo de azar comum à população humilde, com um tabuleiro de seis casas numeradas e um dado ou roleta simples onde se decidem as paradas. 11. adepto ou militante do Partido Constitucionalista português nas lutas travadas entre 1828 e 1834. ETIM. orig. controv., prov. do tupi; AGC sugere possível relação com *caipora* e *curupira*. SIN/VAR como adj. subst., 2g: araruama, arigó, babaquar, bebeco, baiano, baiquara, beira-corgo, beiradeiro, biriba, biriva, botocudo, brocoió, bruaqueiro, caapora, caboclo, caburé, cafumango, caçara, cambembe, camisa, canguai, canguçu, capa-bode, capiau, capicongo, capuava, capurreiro, cariazal, casaca,

²⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residia no meio rural e apenas 31,2% estava no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950 esses dados não mudaram muito: 66,8% ainda vivia nas áreas rurais e 36,6% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começa a mudar drasticamente somente a partir de 1960 e 1970 (IBGE, 1982).

casacudo, casca-grossa, catatua, catimbó, catrumano, chapadeiro, curau, curumba, groteira, guasca, jeca, jeca-tatu, macaqueiro, mambira, mandi, mandim, mandioqueiro, manojuca, maratimba, mateiro, matuto, mixanga, mixuango, mocó, mcorongo, moqueta, mucufo, muxuango, pé-duro, pé-no-chão, pioca, piraguara, queijeiro, restingueiro, roceiro, saquarema, sertanejo, sitiano, tabréu, tapiocano, urumbela, urumbreva, ver tb. sinóníma de *bronco*. ANT como adj. Subst..2g.:citadino, cosmopolita, elegante, fino, sofisticado, urbano. COL caipirada (CAIPIRA, HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 563-4).

A percepção do homem do campo como ingênuo, bobo e sem perspicácia, sem “maldade” e que pode ser “passado para trás” coexiste com uma visão romaneada e idealizada daquele que não prejudica ninguém, que leva uma vida sossegada, natural, genuína, menos estressada e, conseqüentemente, mais feliz, como nos mostra Raymond Williams:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida- de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se à ideia de centro de realizações- de saber, comunicação, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica (WILLIAMS, 2011, p. 11).

Apesar de algumas associações do campo como um lugar de tranquilidade, paz e descanso, ideal para momentos de lazer, o sistema de produção capitalista depende do modelo urbano para manter seus objetivos: maior quantidade de força de trabalho disponível, maior disponibilidade de tempo para dedicação ao trabalho industrial e comercial, típicos do meio urbano, mais proximidade do trabalhador do seu ambiente de trabalho e inclusive mais instituições para manter e moldar a força de trabalho, como a escola, por exemplo. Com o início da industrialização, a partir das primeiras décadas do século XX, cresce aceleradamente a imigração do campo para a cidade. A busca por melhores condições de vida, empregos e a “ilusão” de uma vida melhor motivavam o crescente êxodo rural. Em relação a isso, Pinto ressalta que:

Embora haja contradição quanto aos conceitos ofertados entre observadores de gerações diferentes e de postos de observação distintos sobre quem eram e como viviam os rurícolas, o que fica claro é o fato de que a *vida no campo* não ia bem, ou seja, vinha se tornando um *perigo*, tanto para seus próprios moradores quanto para os moradores das cidades. Estes, por certo, acabavam por ter uma visão das más condições de vida, na medida em que podiam assistir cotidianamente à chegada de dezenas de pessoas procedentes das

áreas rurais aos espaços urbanos do país, sem estarem, muitas vezes, preparadas para buscar ajuda, seja por falta de condições materiais ou por falta de comunicação (PINTO, 2007, p. 58).

As péssimas condições de vida, a falta de condições básicas de subsistência e a busca por uma concepção ideal de vida são alguns dos motivos que fizeram com que o homem do campo deixasse seu local de origem. Além disso:

[...] a cidade atraía pelas oportunidades de vida e de trabalho que poderia oferecer, advindas dos processos de desenvolvimento e urbanização acelerados. Mas ela atraía também porque as novas perspectivas de conformação social e os novos hábitos identificados com a urbanidade e a industrialização associavam-se ao modo de vida das grandes cidades (PINHO, 2009, p. 33).

Foi, portanto, a partir desse contexto imigratório, que a Educação Rural começou a ser pensada e tiveram início os investimentos em relação à escolarização, à expansão rural²⁵ e à busca por políticas sociais de modernização rural no Brasil. Era preciso que a população rural encontrasse motivos para permanecer no campo, pois as elites urbanas “viam na fixação do homem do campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 1999, p. 29).

Ficam patentes, dessa forma, quais seriam as batalhas travadas por essa geração de homens, políticos e civis, que refletiam sobre os “clamores” sociais em defesa dos interesses presentes e futuros daquelas gerações. Questões que eram explicitadas através da comparação das propostas de atualização da sociedade frente às questões mundiais, em relação ao estilo de vida que levava a população rural e interiorana do país. Vale salientar, de certa forma, que a população desvalida buscava por seus próprios meios suprir as faltas de alimentos e moradia. Nesse quadro, a aprendizagem ou inculcação de técnicas de higiene na população revelava o objetivo do governo de controlar e racionalizar o modo de vida de determinados setores da população (PINTO, 2007, p. 57).

Para Pinho (2009), a imagem-síntese do homem do campo era de um homem desfigurado, atrasado, doente e de total ignorância. Monteiro Lobato²⁶ considerava o

²⁵ Peixoto(2008) ressalta que esse termo “expansão rural” é bastante amplo, podendo ser conceituado por meio de três perspectiva: como processo, instituição e política. Como processo a extensão rural seria o ato de transmitir conhecimentos de sua fonte geradora ao meio rural. Na perspectiva de instituição ela é compreendida como entidade ou organização pública prestadora de serviços de Ater nos estados. Em relação as política pública o autor descreve que são as políticas de extensão rural, esboçadas pelos Governos, seja ele Federal, Estadual ou Municipal, podendo ser executadas por instituições públicas e/ou privadas.

²⁶ Nasceu no dia 18 de abril de 1882, em Taubaté, cidade de São Paulo. Filho de José Bento Monteiro Lobato e Olímpia Augusta Lobato, recebeu o nome de José Renato Monteiro Lobato e por decisão própria

homem rural como uma pessoa que “convivia com o atraso e que não era vítima, mas produtor ao cultivar *a coivara*,²⁷ *a doença e a absoluta ignorância*” (PINHO, 2009, p. 58, grifos nossos). Das obras de Monteiro Lobato surgiram dois contos, “Urupês” e “Velha Praga”, que deram origem ao “Jeca Tatu”, personagem apresentado pelo escritor como um caboclo de barba rala, ignorante, preguiçoso e parasita. Segundo o autor, o caboclo “era uma espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização” (LOBATO, 1994, p. 161). Sujeito que não almejava um avanço, era cômodo em relação à vida que possuía, sendo esse modo de vida ridicularizado pelo autor. Assim sendo, Lobato (1994) apresentava o homem rural como sujeito sem cultura e ambição, que em nada contribuía para o progresso e a modernização do país:

À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refulgindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se (LOBATO, 1994, p. 161).

Segundo Azevedo (2012), com a figura do Jeca Tatu, Lobato pretendia discutir questões sociais e fazer uma crítica à elite intelectual brasileira da época, que permanecia cega à situação dos trabalhadores rurais. Em um dos fragmentos do conto “Urupês” o autor evidencia a visão romantizada que se tinha do homem do campo: “pobre Jeca Tatu! como és bonito no romance e feio na realidade!” (LOBATO, 1994, p. 168).

No entanto, essa imagem dos habitantes rurais como doentes, atrasados e ignorantes permaneceu na sociedade e tais características eram vistas como um dos fatores para o atraso do Brasil. Afinal, até a relação que o rurícola mantinha com o trabalho era oposto à de um país que almejava a modernização:

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo... quando comparece às feiras, todo o mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher - cocos de tucum ou jicara, guabirobas, bacuparis,

modificou mais tarde para José Bento Monteiro Lobato. No colégio fundou vários jornais e aos 18 anos entra para a faculdade de direito por imposição do avô, pois preferia a escola de belas-artes. Forma-se em 1906 (bacharel em direito), e em maio de 1907 é nomeado promotor em Areias. Em 1911, já casado, vai morar na fazenda Buquira, herança do seu avô, passando de promotor a fazendeiro. Ao passar por dificuldades financeiras, vendeu a fazenda em 1917 e mudou-se para São Paulo. Na fazenda, porém, escreveu o Jeca Tatu, símbolo nacional. Comprou a Revista do Brasil e começa a editar seus livros para adultos, sendo Urupês (1918) o seu primeiro livro. Faleceu em 1948 (URUPÊS, 1994).

²⁷ Pilha de ramagens não atingidas pela queimada proposital da roça, que se incineram para limpar o terreno e adubá-lo com as cinzas (CAIVARA; FERREIRA, 2001, p. 163).

maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; ou artefatos de taquarapoca - peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole - gamelas, pilõezinhos, colheres de pau. Nada mais. Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço - e nisto vai longe (LOBATO, 1994, p. 168).

Segundo Dora Vasconcellos, a primeira iniciativa proposta por Monteiro Lobato para superar esse atraso era a transformação da “mentalidade nacional”. Era preciso superar a pobreza e a miséria da população rural.

O tom forte de denúncia da miséria da população rural presente na campanha para desmascarar o ufanismo brasileiro, a utilização da linguagem coloquial e a adoção de uma arte constituída de personagens originários das camadas pobres, e não idealizados, permitiram a Monteiro Lobato conquistar a audiência das massas e fundar uma verdadeira estética em torno da pobreza e da fome. (VASCONCELLOS, 2009, p. 14)²⁸.

Foi através do Jeca Tatu que Lobato criou o Jeca Tatuzinho, publicado em 1924. Esse personagem teria sido escrito com o propósito de mobilizar o país para a campanha de saneamento do interior. Porém, segundo Vasconcellos (2009), diferente do Jeca Tatu (descrito como uma pessoa preguiçosa, inferior, ingênuo), Lobato apontava que se o Jeca Tatuzinho fosse devidamente medicado e curado das doenças, ele se transformaria num trabalhador próspero e empreendedor. Contudo, não se pode negar que tanto nos contos “Urupês” como em “Velha Praga” o caboclo era ridicularizado pelo autor, sendo considerado como sujeito inferior diante das concepções de civilização do meio urbano. Para Lobato, não havia nenhuma possibilidade de avanço das pessoas que viviam no meio rural, sendo hereditária a falta de ambição econômica, social e cultural:

O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cinquenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo máximo da sua resistência às privações. Nem mais, nem menos. “Dando para passar a fome”, sem viverem a morrer disso, ele a mulher e o cachorro- está tudo muito bem; assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro (LOBATO, 1994, p. 164).

²⁸ Não por acaso, Francisco Campos deixou a Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais para ocupar o cargo de Ministro da Educação e Saúde no Governo Vargas em 1930, quando se criou, pela primeira vez, efetivamente, este Ministério no Brasil.

Assim sendo, Lobato, bem como outros intelectuais da época, acreditava que a partir da educação e da saúde se poderia transformar a índole deste personagem, que representava boa parte da população rural brasileira.



Figura 1: Imagem que representa o Jeca Tatu. Fonte: Imagem retirada da internet. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/proparoxitonas/2013/04/jeca-tatu-biotonico-fontoura-e-publicidade.html>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

Diante desta imagem de um povo inculto e atrasado, acreditava-se que a educação poderia transformar a identidade do homem do campo. A educação era apresentada, nas propostas governamentais, como forma de superação do atraso do campo, em benefício da aceleração e da promoção do desenvolvimento econômico e social do país. Leite (1999) afirma que as discussões sobre a educação que aconteciam na década de 1930 adiantaram as proposições que surgiram em meados de 1940, pois terminava a II Guerra Mundial e, através de um acordo com a política externa dos Estados Unidos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais. Essa comissão tinha como finalidade implementar projetos educacionais na zona rural e promover o desenvolvimento das comunidades campestres.

As questões principais dos encontros, palestras e debates acerca da Educação Rural entre Brasil e EUA giravam no âmbito da educação “a qual ficou determinada como fator de Segurança Nacional, com exigência de desenvolvimento comunitário-

social e corresponsável pelo processo de expansão de desenvolvimento econômico no país” (LEITE, 1999, p. 32).

Como consequência dessa parceria foi criado, em 1948, um programa de extensão rural conhecido como Associação de Créditos e Assistência Rural- ACAR. Leite (1999) afirma que o seu principal objetivo era combater a carência, a subnutrição e as doenças, bem como a ignorância e outros fatores negativos dos grupos inferiorizados no país, com destaque para a “população rural”. Contudo, o autor argumenta que, “embora o campo tenha ampliado e melhorado o seu nível de vida, as condições de dependência político-ideológica reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou mais uma vez submetida à vontade dos grupos dominantes” (LEITE, 1999, p. 34).

Leite (1999) ainda ressalta que a “Extensão Rural” utilizou-se dos espaços escolares e criou projetos voltados para a educação em desenvolvimento e envolvimento comunitário. Dessa forma, novas orientações começaram a fazer parte da educação rural, deixando de lado as concepções tradicionais existentes até o momento. Entretanto, defende o autor que:

O trabalho dos extencionistas, já devidamente programados e preparados, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então. (LEITE, 1999, p. 36).

É a partir dessa nova concepção e das influências da extensão rural na educação brasileira que se criou a Campanha Nacional de Educação Rural- CNER.

2.2 A Educação Rural: civilizando os “caipiras” e modernizando o país

Barreiro (1989, p. 91) enfatiza que, a partir dos anos 1940, o “ruralismo pedagógico”²⁹ deixa de ter aquela importância que vinha tendo, pois “a Educação rural passa a constituir-se através de campanhas comunitárias, fundamentadas pela técnica de Desenvolvimento de Comunidade”. Segundo a autora, esse desenvolvimento de

²⁹ Com o grande processo de imigração do campo para a cidade que estava ocorrendo no Brasil nos anos 20, a elite brasileira começou a ter uma maior preocupação com a imigração, pois o “inchaço” das cidades acontecia aceleradamente; conseqüentemente, aumentava a falta de emprego para a população, falta de moradia, de educação etc. Sendo assim, a vinda do homem rural para a cidade começou a se apresentar como uma ameaça social. Para reverter esse quadro, a elite brasileira via na educação uma forma de “fixar” o homem rural em seu meio. Desse modo, procuravam utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, com o intuito de criar uma consciência agrícola e fazer com que o homem rural permanecesse no campo (TANURI, 2000).

comunidades fundamentava-se em convênios com os Estados Unidos da América- EUA firmados no ano de 1956, passando o Brasil a receber ajuda da Organização das Nações Unidas- ONU. Desta parceria, criava-se uma nova estratégia de ação ligada à educação rural que atenderia não só a escola rural, como também os trabalhadores rurais adultos.

Quais os interesses desse acordo entre Brasil e EUA? Por que o país estaria recebendo ajuda financeira para investir no meio rural, sendo que essa população até aquele momento havia sido pouco pensada pelos governantes? Para Barreiro (1989), os EUA precisavam conquistar poder econômico, político e ideológico sobre outros países após a II Guerra Mundial (1945). Com o fim dessa grande guerra, os EUA e a União Soviética disputaram a hegemonia política, econômica e militar do mundo. Para isso, era preciso fazer acordos e alianças com outros países.

A União Soviética possuía um sistema socialista, baseado na economia partilhada e na igualdade social. Já os EUA defendiam a expansão do sistema capitalista, fundamentado na economia de mercado e na propriedade privada. Sentindo-se ameaçados pelos soviéticos, os EUA começam a trabalhar, através da ONU, para “conquistar” outros países, mantendo-os sobre seu domínio político, econômico e ideológico (BARREIRO, 1989). “Acreditavam os EUA que, na atual luta ideológica, os povos famintos assimilariam mais facilmente a propaganda comunista internacional do que as noções prósperas” (BARREIRO, 1989, p.92).

Preocupados com tal situação, os EUA começaram um programa de assistência aos países pobres e a América Latina tornou-se seu principal “alvo”. Segundo Barreiro (1989), em 1942, o Brasil instituiu um convênio com os EUA em relação ao incremento do gênero alimentícios, e em 1945 foi feito um acordo em relação à Educação Rural entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a *Inter-American Educational Foundation Inc.* (cooperação subordinada ao *Office of Inter-American Affairs*, agência do governo dos Estados Unidos). A autora afirma que tal acordo tinha como principal finalidade levar para o Brasil aparatos pedagógicos e ideológicos ligados à educação. A partir disso, foi criada, então, a Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais- CBAR ligada ao Ministério da Agricultura com técnicos estadunidenses e brasileiros prontos para executar o programa da Campanha Nacional de Educação rural- CNER. (BARREIRO, 1989).

A CNER teve como finalidade levar uma educação de base ao meio rural brasileiro, sendo que essa educação de base era considerada pela UNESCO como:

o mínimo de educação geral necessária para ajudar as crianças, adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (RCNER³⁰, 1954, p. 13).

O Art. 2º do Decretos 38.955 e 39.871 definia ainda que a Campanha Nacional de Educação Rural:

Destina-se a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis ao nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata a seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a qual pertencem³¹.

Entre as necessidades elencadas por tal campanha destacam-se o investimento nas condições econômicas, sociais e culturais dos moradores do campo; a elevação do nível econômico e do emprego de técnicas avançadas de organização e trabalho; aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais dessa população; além de oferecer orientação técnica e financeira às instituições, fossem elas públicas ou privadas, para aqueles que atuavam no meio rural e estavam integrados ao CNER (RCNER, 1954).

Visando alcançar todo o território brasileiro, a campanha foi divulgada em diferentes meios, como: Missões Rurais, Centro Regional de Treinamento de Educação de Base, Centro de Treinamento para Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidades, Orientações de Líderes Locais e Centro de Treinamento de Cooperativismo. Além destes espaços, foram realizados congressos, conferências, seminários e outras campanhas educativas (RCNE, 1954).

O III Seminário Brasileiro de Educação rural³², realizado em 1955 na cidade de Ibirité-MG, definiu que os Centros de Treinamento de Educação Rural eram “núcleos

³⁰ Revista da Campanha Nacional de Educação rural- RCNER (1954)

³¹ BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação rural (CNER). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 27 mar. 1956. Seção 1. p. 5841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-norma-pe.html>> Acesso em 23 de setembro de 2015.

³² O II Seminário de Educação Rural ocorreu em Ibirité- interior de Belo Horizonte, no ano de 1952, e definiu diretrizes de trabalho para a CNER. O I Seminário Brasileiro de Educação rural ocorreu em 1953

de irradiação e desenvolvimento cultural, atuando, pelo exemplo de seu funcionamento, na comunidade rural. Destinava-se, sobretudo, ao treino de educadores, ajustando-os à Escola Rural e aos seus objetivos específicos” (SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO RURAL, 1955, s/p). Poderiam participar desses cursos professores que atuavam em escolas rurais. Os critérios de seleção deveriam ser de acordo com a legislação em vigor e a critério da Direção dos Centros de Treinamento. O documento também deixa claro que os professores e alunos deveriam residir nos centros sob regime de internato. Para atingir seus objetivos, os Centros de Treinamento deveriam realizar:

Cursos Regionais de Treinamento do Professores Rurais. Serão aceitos candidatos que sejam professores rurais em exercício ou que tenha sido nomeado para determinada escola, desde que assumam o compromisso de após o curso, lecionar nessa escola pelo prazo mínimo de 6 meses.

Cursos de Renovação, para ex-alunos do curso anterior.
Cursos Regionais Intensivos de Férias, para professoras rurais.
Escola Primária Rural ou uma classe experimental. (...) (SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO RURAL, 1955, s/p).

A localização destes deveria ser exclusivamente em áreas rurais cedidas pelo Estado ou por particulares, através de um acordo. Embora o documento referente ao III Seminário de Educação Rural informe que estas áreas deveriam possuir requisitos mínimos indispensáveis para o funcionamento dos Centros de Treinamento, não esclarece quais seriam estes requisitos.

Barreiro (1989) salienta que as principais propagadoras da CNER foram as Missões Rurais³³ e os Centros Sociais de Comunidade³⁴. Os técnicos das Missões eram compostos por um médico, um agrônomo, uma assistente social, um enfermeiro, um técnico em recreação, um agente de economia doméstica e um motorista. De acordo com a Revista da Campanha Nacional da Educação:

e tinha como ponto principal discutir os problemas do meio rural e a educação desse meio. Foram apresentados também os trabalhos da CNER e o Projeto- Piloto da criação da Fazenda do Rosário, em Ibitité- interior de Belo Horizonte. (BARREIRO, 2010)

³³ Luiz Rogério (1954) ressalta que a Missão Rural se fazia por uma equipe educadora especializada nos diferentes problemas do meio rural que procurava orientar as pessoas do próprio meio rural a resolver os seus problemas locais, seja ele relacionados à educação, ao plantio, à saúde, à higiene, etc. Seu objetivo maior era elevar o nível cultural da comunidade rural.

³⁴ Os Centros Sociais de Comunidade eram organizados pela própria comunidade, orientado por técnicos da Campanha Nacional de Educação Rural, com a finalidade de promover o bem comum por meio de alguns processos de Missão quando não se podia contar com esta no local, ou quando a Missão se deslocavam da comunidade por considerá-la suficientemente preparada para o seu auto governo. (RCNER, 1954).

Estas Missões tem realizado uma verdadeira penetração educativa nas zonas onde se instalam. Cada uma delas contam com uma equipe de técnicos, exceto a de Osório que estende-se a uma área demasiado vasta com duas equipes. Estas equipes são integradas por técnicos titulares e preparados previamente nos Cursos de Treinamento de Educadores de Base da CNER (...) Segundo as técnicas de Educação de Base aplicadas pelos técnicos em seu trabalho de equipe, têm sido instituídas tôdas as motivações necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo, isto é: Clubes agrícolas, para crianças, adolescentes e adultos, com demonstrações das práticas racionais da agriculturas, lavouras demonstrativas, pomares demonstrativos, clube de lavradores, caixas de socorro de urgência, centro de enfermagem, cursos de puericultura, pelotões de saúde, cursos de Educação Social, centro de reuniões pedagógicas, orientação e colaboração às escolas, associações de pais e mestres, caixas escolares, etc; clubes femininos, com curso de corte e costura, trabalhos manuais, alimentação e culinária, enfermagem doméstica, recreação, artesanato, e indústrias domésticas e rurais, ensinamento cívicos e democráticos, etc; centro sociais rurais de comunidades, semanas de estudo, entrosamento e articulação com as entidades oficiais e particulares, etc. (RCNER, 1954, p. 15-16).

Além desses técnicos, a CNER procurava aperfeiçoar líderes comunitários, mantendo um sistema de bolsa de estudos, e tendo também um programa progressivo de publicações relacionadas à vida do campo. Segundo a Revista Campanha Nacional de Educação Rural,

De acordo com o seu plano orgânico geral e mediante estudos específicos das regiões e dos problemas a elas relacionadas, a Campanha Nacional de Educação rural desenvolve suas atividades pela aplicação de várias técnicas educativas que se tornam necessárias, ora isoladamente, ora conjuntamente, segundo a situação das comunidades visadas.

Para isso, celebra uma série de Acordos e Projetos de trabalho com os governos estaduais e municipais e, ainda, com diferentes instituições, estabelecendo cooperação recíproca e comprometendo a uma contribuição financeira sujeita, em sua aplicação, à orientação técnica e administrativa da Campanha (RCNER, 1954, p.14)

Estas campanhas defendiam que educar a população rural era condição para se alcançar a modernização e civilizar o Brasil. As especificidades, hábitos e costumes das pessoas que viviam no campo continuaram a ser compreendidos como atrasados e com prejuízo para o progresso do país. Em relação a isso, Barreiro ressalta que:

Percebe-se a existência da convicção por parte de seus mentores de que através da educação resolveriam os problemas sociais existentes

entre as populações rurais. Dentro dessa perspectiva a Educação rural era colocada como um fim em si mesma, servindo para acobertar os determinantes estruturais da condição a que estavam submetidos aos camponeses dos anos 50 (BARREIRO, 1989, p. 112).

Leite salienta que a CNER limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, pois não trouxe nenhuma inovação e não considerou, em suas discussões, os verdadeiros problemas existentes no meio rural:

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolista, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as condições naturais dos grupos campesinos, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais (LEITE, 1999, p. 37).

O autor afirma ainda que, apesar de seus grandes esforços, nem mesmo para conter a imigração a CNER obteve sucesso, pois o seu momento de implementação ocorreu em um período em que estava acontecendo o grande êxodo rural no país, que iniciou em 1950 e teve grande explosão em 1960.

2.3 Da cidade para a roça: Centros de Treinamento de professores para a zona rural

Entre uma das formas de difundir-se a CNER no Brasil estavam os Centros de Treinamentos para Professores e Auxiliares Rurais. Esses centros tinham como característica principal:

Preparar os professores rurais afim de que possam colaborar nos objetivos da Educação de Base, aperfeiçoando-os nas suas atribuições pedagógicas junto as escolas e orientando-os para o papel que lhe cabe de liderança social junto as comunidades. Também, prepara nesses cursos, elementos com certa base cultural para o auxílio dos trabalhadores das equipes ou de Centros Sociais de Comunidade (Auxiliares Rurais) (RCNER, 1954, p. 17).

Assim como os outros centros existentes (Centros Sociais de Comunidade, Centro de Treinamento de Cooperativismo de jovens locais, Centros de Orientação de Líderes locais, Centro de Treinamento de Educadores de Base), os Centros de Treinamento para Professores objetivavam formar líderes locais. Nas palavras de Lourenço Filho:

A orientação dos líderes locais é de grande importância no trabalho de educação do nosso rurícola. Por intermédio dos líderes podem-se desenvolver atividades educativas na zona rural sem grande dispêndio de energia e com muito maior aproveitamento e rendimento, tendo-se em vista que eles serão focos de disseminação dos conhecimentos adquiridos por vasta área e grande número de pessoas. Impõem-se, portanto, um planejamento para orientação dos líderes rurais no sentido de que compartilhem das responsabilidades da comunidade e trabalhem para o seu melhoramento (FILHO, 1954, p. 36-37).

Para Lourenço Filho (1954), o plano de orientação dos líderes sociais deveria abranger todos os jovens rurais: as moças, através dos Centros de Orientação de líderes locais, os rapazes, por meio dos Centros de Treinamento de Cooperativismo e as professoras, através dos Centros de Treinamento de Professoras Rurais. Em relação a esses líderes, Helena Antipoff considerava que:

A escola rural devidamente organizada deverá ter um papel decisivo nos destinos do povo. Para isso é mister que ela assume uma posição de destaque no meio, que o seu professor tome uma atitude de líder e que sua atuação se propague através da escola a toda a comunidade rural (TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO NORMAL, s.n.t).

Entretanto, para que esses objetivos fossem alcançados, era preciso se investir em alguns pontos:

Deve ser dado ao professor o prestígio moral e garantir a existência material que o cargo de líder exige. Os míseros vencimentos devem ser aumentados na medida que se desloca para interior, pois só assim conseguir-se-á a permanência de professores dignos deste título nos lugares menos civilizados e por tanto mais necessitados de elementos culturais. (TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO NORMAL, s.n.t).

Os Centros de Treinamento, na opinião de Antipoff, deveriam ir além de preparar as professoras para a sala de aula, mas, assim como o que era proposto pelo CNER, civilizar, educar e modernizar uma população “atrasada” social e culturalmente. Percebe-se que os discursos eram bem parecidos quando se tratava de investimento na educação rural, inclusive por estudiosos que defendiam tal proposta, como Helena Antipoff e Lourenço Filho, por exemplo:

Intensificando a formação de novos mestres, multiplicando os cursos de treinamento para os professores já em exercício, preparando orientadores capazes de dirigir e controlar o ensino rural- e melhorando as condições de vida poder-se-á prever significativas

mudanças do meio porque serão as Escolas transformadas em centros de convergência para comunidade rural e irradiadores de uma série de medidas de ordem social, econômica e cultural. Dar-se-á a todos os empreendimentos escolares um cunho educativo ao mesmo tempo que pratica em realizações diretamente úteis ao meio. (TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO NORMAL, s.n.t).

Sobre os ensinamentos utilizados pelos Centros, Antipoff defendia que tivessem um caráter prático, devendo o currículo ser adaptado às necessidades do meio rural. Em relação ao ensino das crianças, Lourenço Filho (1954) considerava que os professores deveriam preocupar-se em ensinar além da escrita, leitura e operações matemáticas, pois:

A educação, assim considerada, é de pouca valia e muitas vezes até prejudicial, concorrendo para o êxodo rural. À zona rural convém a educação integral, de base. Deve despertar o interesse dos rurícolas pelas suas lides, dando-lhes consciência do valor e nobreza de seu trabalho, orientá-lo para práticas agrícolas racionais, prepará-los para o cooperativismo e para o crédito agrícola tão necessário; fazê-lo compreender a necessidade do sanitarismo e higiene rurais. Educação que comece nas escolas com as crianças, continue junto aos jovens e atinja aos pais por intermédio dos filhos (FILHO, 1954, p. 36).

No Brasil, foram criados Centros de Treinamento para Professores e Auxiliares Sociais em: Palmeiras dos Índios (Alagoas), Masejana (Ceará), Coroatá (Maranhão), Betim (Minas Gerais, Fazenda do Rosário), Diamantina (Minas Gerais), Pará de Minas (Minas Gerais), Viçosa (Minas Gerais), Pirapora (Minas Gerais), Teófilo Otoni (Minas Gerais), Natal (Rio Grande do Norte), Osório (Rio Grande do Sul), Santa Maria (Rio Grande do Sul), Cruz das Almas (Bahia). (RCNER, 1954). Vemos então que, dos 14 citados pela revista, 6 se situavam em Minas Gerais. Nesse Estado, os Centros de Treinamento para Professores Rurais locais “[...] foram organizados pela Secretaria de Educação daquele Estado e recebem a colaboração da Campanha” (RCNER, 1954, p. 18). Acreditamos que essa diferença em relação aos outros Estados ocorreu pelo fato da educadora Helena Antipoff ser coordenadora da Campanha Nacional de Educação Rural em Minas Gerais e por ter grande envolvimento com a formação dos professores mineiros.

Para Lourenço Filho, o Centro de Treinamento para Professores Rurais:

visava melhorar o nível profissional, intelectual e social das professoras rurais, que na sua quase maioria, vivem abandonadas a seus próprios recursos, carecendo de orientação pedagógica segura e

de conhecimentos atualizados de métodos de ensino (FILHO, 1954, p. 38).

Junto aos Centros, funcionavam também Escolas Rurais anexas. Seu objetivo era fazer com que as alunas pudessem realizar estágios práticos, utilizando as técnicas que vinham aprendendo para que, futuramente, as levassem também para as escolas em que atuavam. Lourenço Filho considerava que “somente, assim, poderão as professoras ao regressarem às suas escolas efetuarem trabalho realmente profícuo baseado no estágio no Centro e nas observações que fizeram na Escola Rural anexa” (FILHO, 1954, p.38-39)

Segundo Helena Antipoff, os Centros de Treinamento de Professores Rurais criados em Minas Gerais se instalavam em propriedades rurais do Estado, visando formar os professores leigos, que eram 90% do total de professores³⁵. Em seus relatos, ela aponta que existiam, em Minas Gerais, quatro centros de treinamento: 1) Na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité; 2) em Conselheiro Malta no município de Diamantina, 3) em Araxá e 4) em Teófilo Otoni. Ela afirmava que outros dois estavam sendo projetados: um para Itanhandu, sul de Minas e outro para uma cidade para Zona da Mata que poderiam ser: Matias Barbosa, Leopoldina ou Visconde de Rio Branco³⁶. O principal motivo da criação desses Centros de Treinamento para Antipoff era “a pressa para atender ao imperioso problema do treinamento do professorado rural” (s/p). A duração dos cursos deveria ser de no mínimo seis meses, sendo estes direcionados a professores que já exerciam o magistério em escolas rurais primárias.

Esses cursos devem cuidar, com marcado interesse de todos os aspectos que conduzam à formação e ao desenvolvimento do espírito ruralista entre os seus alunos, despertando-lhes o vivo desejo de trabalhar no campo e pelo campo. (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO RURAL, 1955, s/p).

O 5º Seminário de Educação Rural, ocorrido na Fazenda do Rosário em Ibirité-MG³⁷, no ano de 1955, enfatizou que, tanto as Escolas Normais de formação de

³⁵ In: Centro de Treinamento para Professores Rurais, [19--]. Mimeografado.

³⁶ Embora não saibamos a data do relato de Antipoff, tudo nos leva a crer que se deu antes da criação do Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa, que ocorreu, provavelmente, nos anos 50.

³⁷ Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibirité, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de Educação rural do Estado. Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade (PINHO, 2009, p. 16).

professores primários quantos os cursos de formação de professores deveriam manter-se ligados à comunidade rural, verificando as necessidades e preparando possíveis soluções para as demandas e problemas de cada comunidade. “É imprescindível que a Escola ou Curso concorra efetivamente para a melhoria dos padrões de vida da comunidade, que servirá como seu campo experimental e de aplicação” (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO RURAL, 1955, s/p).

Podemos perceber, nestes discursos, a proposta de educação para professores leigos no meio rural, para além de capacitá-los. Na revista “Educação rural - Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff” ressalta-se que:

Quanto mais a escola rural tomar feitiço da casa do povo, de centro de comunidade tanto mais resultados culturais e sociais trará ela ao país. Crianças, adolescentes e adultos devem encontrar na escola rural o que a cidade tem esforçado para dar a seus habitantes e se isso não for possível no dia de hoje, o será amanhã através das escolas rurais dos IOR, centro de cultura e urbanização para essa população hoje ainda tão abandonada (COLETÂNEA, 1992, p. 39-40).

É notório como o meio rural começa a ganhar mais destaque a partir do século XX, principalmente com o surgimento da CNER e dos Centros de Treinamento no campo. Contudo, é preciso ter um olhar crítico a essa preocupação com o meio rural, tanto no que diz respeito à população quanto à educação. Leite (1999) salienta que essa campanha tratava os problemas referentes ao meio rural como homogêneos, não levando em conta as necessidades e os problemas enfrentados por cada região beneficiada. Sendo assim, mais uma vez, o que prevalecia eram os interesses políticos, sociais e econômicos das grandes elites, repetindo um caráter dominante, autoritário e excludente.

Considerações finais

Introduzimos este texto com o poema “Poeta do campo”, de autoria de Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), conhecido como Patativa do Assaré. Seu poema³⁸ e

³⁸ Este poema foi publicado no livro “Cante lá que eu canto cá”, em 1978.

sua história de vida representam bem o povo do campo, sem recursos financeiros, sem escola, mas com talento e criatividade para tornar a “vida severina”³⁹ uma obra de arte.

Assaré, assim como a maioria dos brasileiros de sua época, especialmente os da zona rural, conheceu pouco a escola, a qual frequentou por seis meses. Trabalhou em culturas de subsistência e na produção de algodão. Seu talento extraordinário o fez poeta e compositor⁴⁰. Assim como este grande poeta, os brasileiros, trabalhadores do campo, tão importantes para o sustento deste país, se constituíram às margens do meio urbano e das oportunidades escolares. As campanhas e a preocupação com os rurícolas brasileiros foram gestadas e implementadas sem a participação destes, pensadas de fora, do meio urbano, dos interesses externos e até internacionais.

Tais programas e campanhas podem ter feito muito ao ampliar o acesso da população rural a novos conhecimentos. Por meio desse estudo, podemos dizer que houve tentativas de alteração da vida das pessoas que viviam nesse meio, mas é necessário mais pesquisas para vermos como as populações rurais se apropriaram dessas campanhas, como foi o processo, saber se houve resistências ou não. O que se percebe, no entanto, é que os grandes interesses que moveram tais campanhas não vinham da população do meio rural. Vinham da cidade para a roça.

³⁹ Referência à obra “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto (poeta e diplomata nascido no Recife-PE em 1920 e conhecedor das dores e sofrimentos do povo do nordeste) Esta obra foi publicada em 1955 e tratava da dura vida do homem rural, especialmente no nordeste brasileiro. Melo Neto faleceu no Rio de Janeiro em 1999.

⁴⁰ Informações retiradas do site: <http://www.e-biografias.net/patativa_assare/> Acesso em 18 de novembro de 2015.

CAPÍTULO 3

REMEXENDO OS GUARDADOS E TECENDO MEMÓRIAS: O TRABALHO COLETIVO DE PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DO CENTRO DE TREINAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS EM VIÇOSA-MG

“Ouvir histórias de vida é também compartilhar o fazer da História e contribuir para interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva”
(DELGADO, 2010, p. 20)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o funcionamento de um curso que funcionou no Centro de Treinamento para Professores Rurais na cidade de Viçosa, Minas Gerais. A história será contada através das narrativas de alguns sujeitos entrevistados e de noticiários encontrados no Arquivo do *Jornal Folha da Mata*, da cidade de Viçosa-MG, no período de 1967 a 1976, ressaltando as especificidades dos anos em que os entrevistados participaram e descreveram.

O Centro de Treinamento para Professores Rurais na comunidade rural Colônia Vaz de Melo foi criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais⁴¹. O ano do surgimento não foi encontrado, mas por meio de um Decreto⁴² e de informações de alguns sujeitos que dele fizeram parte, acreditamos que seu início ocorreu na década de 1950 e seu término foi no período de 1970. Essa instituição funcionava em período integral e recebia professores que atuavam nas escolas primárias da zona rural da cidade de Viçosa e região. Seu objetivo era formar professoras rurais leigas que já atuavam, oferecendo novas técnicas e métodos de trabalho relacionados não só a escola, mas sim ao desenvolvimento da comunidade como um todo: em relação à saúde, ao plantio, e a metodologias educacionais. Mais do que ensinar a leitura e a escrita, as professoras se tornavam responsáveis pelo que se entendia como desenvolvimento do meio rural.

Para Sharpe Jim (1992), tradicionalmente a história, desde os tempos clássicos, relata os fatos das grandes elites, não se dedicando a abordar a vida cotidiana da população em geral. Assim também a história da educação tende a prestigiar as grandes

⁴¹ Informação encontrada na Revista da Campanha Nacional de Educação rural- CNER (1954)

⁴²Decreto nº 3916, do ano de 1952 que consta a compra de um imóvel e de verbas destinadas ao Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa.

instituições, famosas, renomadas, de elite que, quase sempre, se localizam na zona urbana e em grandes cidades.

A Reforma de Ensino de 1906, em Minas Gerais, criou os grupos escolares já que, até então, as escolas eram isoladas, não havendo uma organicidade no ensino primário. A partir daí, buscava-se constituir um novo espaço e organização para o ensino, que visava se contrapor às escolas isoladas e que “[...] eram tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução” (FARIA FILHO, 2014, p. 39). Ainda assim, as escolas isoladas continuaram existindo, especialmente no meio rural, com escassos recursos, professores com poucos anos de escolaridade, mas atendendo a um grande número de alunos, já que a população brasileira, até os anos de 1940 e 1950, era majoritariamente rural. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residia no meio rural e apenas 31,2% estava no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950, esses dados não mudaram muito: 66,8% ainda vivia nas áreas rurais e 36,6% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começou a mudar drasticamente a partir das décadas de 1960 e 1970. No ano de 1970, por exemplo, 55,9% da população pertencia ao meio urbano e 44,1% estava no meio rural (IBGE, 1982).

Apesar de ter ainda um grande contingente populacional vivendo no meio rural, a educação neste meio sempre foi relegada a um segundo plano. Por isso chamar a atenção para iniciativas de formação do professor rural consiste em trabalhar com os silenciamentos, o não importante, o desconsiderado. São objetos que não estão nos museus, documentos que não se consegue localizar, histórias que precisam ser tecidas fio a fio com as linhas guardadas nos baús das memórias.

Há duas ou três décadas atrás, muitos historiadores teriam negado a possibilidade, com base em evidências, de se escrever uma história séria sobre vários temas que agora são familiares: crime, cultura popular, religião popular, a família camponesa. Desde medievalistas tentando reconstruir a vida das comunidades históricas até historiadores orais, registrando e descrevendo a vida das primeiras gerações no século vinte, os historiadores que trabalham com esta visão de baixo mostraram como o uso imaginativo do material da fonte pode esclarecer muitas áreas da história, que de outra forma poderia se supor estarem mortas e condenadas a permanecer na escuridão. (JIM, 1992, p. 59).

Ao estudar um Centro de Treinamento para professores rurais, localizado em uma comunidade distante do meio urbano, enfrentamos o desafio de lidar com a

ausência de arquivos e documentação. Porém, como nos afirmar Dominique Julia (2001, p. 17) “não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira (...)”. Neste sentido, as memórias de pessoas que estudaram, trabalharam ou conheciam a história do local foram preciosas fontes para a realização desta pesquisa, visando conhecer a cultura escolar deste Centro. Afinal essa instituição possuía uma identidade própria que pode ser conhecida através de suas metodologias e filosofias de trabalho, que direta ou indiretamente influenciaram as práticas dos professores que por ali passaram. Segundo Viñao Frago:

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos — por ejemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3).

Nesse capítulo, portanto, vamos apresentar as memórias de pessoas que vivenciaram um curso existente no Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo e a cultura que nele estava subjetivado. Para Fabiany Silva,

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura (SILVA, 2006, p. 204).

Contudo, como nos lembra Meihy (1996), temos que ficar atentos aos discursos de cada sujeito, pois, a memória é sempre dinâmica, muda e evolui de época para época e é preciso que seu uso seja relativizado, porque seu objeto de análise não é a narrativa, objetivamente falando, nem sua relação contextual, mas sim a interpretação do que ficou (ou não) registrado na mente das pessoas e foi passado para a escrita.

A escolha pela história oral acontece pela possibilidade de (re)construir a experiência dos narradores, envolvendo indiretamente uma noção de temporalidade que

se recompõe em um quadro de lembranças, e que vão se diferenciar de acordo com os sujeitos. Por mais que tenham participado do mesmo processo de formação, as lembranças são distintas, pois cada um recorda aquilo que lhe tocou e fez sentido em sua trajetória. Desse modo, para que houvesse possibilidade de (re)elaborar as vivências e as lembranças do tempo em que permaneceram nesse Centro de Treinamento foi preciso que cada um remexesse em seus baús de memória, “(re)virando”, “arrumando” e tecendo suas próprias histórias.

3.1 Remexendo os guardados e tecendo memórias

O envolvimento com os entrevistados foi um momento ímpar na pesquisa. Relembrar o passado, recordar suas trajetórias, compor juntos a história do Centro de Treinamento para Professores Rurais da cidade de Viçosa – MG nos fizeram pensar ainda mais criticamente a educação no Brasil, principalmente no meio rural. Como Lucília Delgado (2010) afirma, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico que envolve a época em que o depoimento foi focalizado, o tempo passado em que os acontecimentos ocorreram e o tempo presente. Assim sendo, a história oral forma uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com a interferência do historiador.

Delgado (2010) ressalta que os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões e testemunhos. Cada participante constrói seu próprio depoimento, e o olhar de cada sujeito através do tempo nos traz a marca da historicidade, pois as análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Dessa forma, a história oral é considerada pelo autor uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas não só como fontes do conhecimento, mas também de saber. O autor destaca, porém, alguns desafios da história oral, aos quais devemos sempre estar atentos:

Entre os múltiplos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Adulto que traz em si memórias de suas experiências e também lembranças a ela repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções

do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje (DELGADO 2010, p.18).

Foram realizadas onze entrevistas, mas, para a construção deste capítulo, selecionamos apenas nove, pois as consideramos mais detalhadas em relação a alguns aspectos que abordamos: em relação ao surgimento do curso, do funcionamento, do alojamento, as disciplinas, a rotina e o fechamento. Os sujeitos entrevistados foram: 2 professoras, 1 professor, 4 alunas, 1 funcionário e 1 filho de um funcionário que lembrava do Centro de Treinamento.

Poucos entrevistados recordaram datas precisas, mas todos conseguiram descrever a estrutura, o funcionamento, a rotina, os professores, embora não tenham se prendido muito à questão das datas, pois não recordavam ou até mesmo não sabiam dizer a respeito delas, principalmente as referentes à criação e ao fechamento do Centro.

Para Enrique Padrós (2004), o esquecimento pode ser tanto uma opção de restringir certos fatos ou informações a respeito deles, quanto pode ser o resultado de uma ação deliberada de ocultamento. O autor considera que, se há usos da memória, há também, usos do esquecimento:

A memória é seletiva; não há memória sem esquecimento. Mas não se pode esquecer o que se desconhece. Para que a memória tenha significado para o sujeito, este deve esquecer a maior parte do que viu. É condição básica do fato de lembrar, classificar, combinar e destacar lembranças para exercer, assim, o direito de poder esquecer parte delas. Entretanto, para esquecer devemos conhecer. Se conhecemos, lembramos. Se lembramos, podemos esquecer, podemos exercer o direito da opção de esquecer. (PADRÓS, 2004, s/p).

As lembranças de cada sujeito sobre esse Centro de Treinamento não são as mesmas, pois elas estão demarcadas por suas próprias características, pela posição que ocupavam na escola, pelo tipo de atividade que realizavam e pelas relações que mantinham com a instituição e as pessoas que passaram por lá.

Apresentaremos a seguir as “mãos” que ajudaram a tecer essa trama. (Re)mexendo em suas lembranças, cada entrevistado descreveu as suas vivências em relação ao funcionamento, a estrutura e a experiência que tiveram com o Centro de Treinamento na Colônia Vaz de Melo.

3.2 As mãos que teceram esta trama

Esse capítulo, como veremos, foi composto a várias mãos. Os sujeitos convidados a falar de suas memórias sobre o Centro de Treinamento para Professores Rurais de Viçosa deram vários pontos nesta trama; produziram sentidos aos fios da memória e participaram ativamente da realização desta tessitura. A parceria nesse projeto envolveu: as professoras Eliana, Tânia e o professor Sr. Sebastião; as alunas Ângela, Elsa, Vanda, Joana, o funcionário Sr. Josué e o Renato⁴³. A seguir, apresentamos um pouco da história desses sujeitos e sua relação com o curso estudado.

O começo desta tessitura aconteceu a partir de uma entrevista com uma professora do Centro de Treinamento para Professores Rurais, D. Eliana e esta foi indicando outros sujeitos que poderiam compor esta trama⁴⁴. A maior parte das entrevistas foi marcada por telefone e realizada na casa dos entrevistados. A entrevista com a professora Tânia foi feita por telefone, já que ela reside há 334 km de Viçosa⁴⁵.

Dona Eliana, nasceu em Viçosa-MG. Ela fez uma parte do curso primário em Viçosa-MG, no Colégio Normal e o finalizou em Florestal-MG, cidade para onde mudaram seus pais. Fez admissão⁴⁶ em Belo Horizonte, ficando esse período na casa de seus avós. Também ficou um tempo em um internato em Pará de Minas, cursando o ginásio, mas terminou o período do ginásio na cidade de Viçosa. Começou a estudar na Escola Normal em Viçosa, mas, devido alguns problemas pessoais, não completou. Fez então o curso “Administração do lar” na ESAV- Escola Superior de Agricultura e Veterinária, com duração de um ano, sendo oferecido pelo Departamento de Economia

⁴³ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

⁴⁴ Utilizamos a técnica da amostragem de bola de neve (BOGDAN, BIKLEN, 1994), na qual uma pessoa nos indica outros sujeitos que poderão contribuir com a pesquisa e assim sucessivamente

⁴⁵ Todos os entrevistados nos receberam muito bem e buscamos fazer daquelas entrevistas, com perguntas semiestruturadas, uma conversa. A entrevistadora procurou ser mais natural possível e criar um clima de confiança, deixando-os à vontade naquilo que desejassem contar. Por mais que permitissem a gravação, percebemos que o gravador os deixava mais intimidados.

⁴⁶ Admissão é o nome dado a um processo de seleção para entrada no ginásio, atualmente correspondente aos últimos anos do ensino fundamental. “O Exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível, no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos. A reforma do ensino de 1931 organizou o secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. O complementar, geralmente oferecido em salas anexas a faculdades era pré-requisito para a realização de matrícula nos cursos superiores. (ABREU; MINHOTO, 2012, p. 108).

Doméstica. Em seguida, voltou para o Colégio Normal, pois seus pais insistiam para que terminasse o curso de normalista. Formou-se em 1959. O seu primeiro trabalho foi na Associação de Crédito e Assistência Rural- ACAR de Viçosa. Nessa instituição foi supervisora por um ano. Logo depois, passou em um concurso para o cargo de professora na cidade de Cajuri-MG. No entanto, devido à experiência que possuía com as comunidades rurais durante o tempo em que trabalhou na ACAR, foi convidada pela D. Marta (na época diretora do Centro de Treinamento para Professores Rurais) para trabalhar na Colônia Vaz de Melo. Foi professora de português no Centro de Treinamento em Viçosa, durante cerca de 20 anos, segundo suas memórias. No entanto, não se lembra de quando começou este trabalho.

D. Tânia nasceu em 15/11/1929, na cidade de Cambuí, Minas Gerais. Fez o primário no Grupo Escolar “Adelino de Queiroz”, em Piumhi-MG. Logo após fez um curso de admissão e, ao concluí-lo, foi lecionar em uma fazenda para alfabetizar as crianças daquela região. Depois de um tempo, o prefeito da cidade de Piumhi a convidou para participar do Curso Normal Rural na Fazenda do Rosário em Ibitité-MG. Esse curso teve duração de quatro anos e funcionava em regime de internato. Terminado o curso, ela voltou para a sua comunidade e trabalhou mais seis anos como professora rural. Posteriormente, a convite da Helena Antipoff, participou de outro curso na Fazenda do Rosário, que visava formar orientadores de professores rurais. Na sequência, fez o curso para Supervisora Rural e ficou alguns meses no Instituto Superior de Educação rural- ISER, dando aula de Estatística e Metodologia da Alfabetização no Curso de Treinamento para Professoras Rurais que existia na cidade de Ibitité, interior de Minas Gerais. Fez um curso em Leopoldina: “Curso de Treinamento de Liderança” para treinar professoras, diretoras, inspetoras para cursos de professores rurais. Mudou-se para Viçosa em 1958 ou 1959 (não sabe ao certo o ano) por ocasião de um convite feito pela professora de artes do Centro de Treinamento para Professores Rurais de Viçosa, Helena Resende, mas não ficou muito tempo. Casou-se e foi morar em Londrina-PR. Nessa cidade, foi convidada para fazer um curso em Mato Grosso com diretoras e inspetoras de ensino, para que juntas organizassem cursos de treinamento para professoras rurais leigas. Lá morou por dois anos, mas como ficou sem receber seus salários durante o tempo em que ficou trabalhando em Mato Grosso, e então voltou para o cargo que tinha em Viçosa no Centro de Treinamento para Professores Rurais. Ela não recorda o ano do seu retorno. Voltou contratada pelo

Ministério da Educação e Cultura⁴⁷ como professora de Didática e História no Curso de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo. Trabalhou em torno de seis anos ao todo no Centro. No final de 1972 ou início de 1973 (ela não recorda exatamente o ano), deixou o curso, pois, segundo ela, novas leis começaram a surgir e os Cursos de Treinamento começaram a ser extintos.

Nascido em 24/08/1923 na cidade de Teixeira-MG, o Sr. Sebastião⁴⁸ começou a lecionar em uma escola rural da comunidade dessa cidade. Soube da existência do curso através da sua irmã, que também era professora e tinha feito o Curso de Treinamento na Fazenda do Rosário⁴⁹ em Ibititê-MG. No primeiro momento, houve resistência à sua aceitação, pois o Centro de Treinamento não possuía dormitório masculino, mas por ele ter sido indicado por um político da época e ter ligação com a música (saber tocar instrumentos), foi aceito pela encarregada do curso, a professora de artes Helena Reis. Desse modo, foi alojado no almoxarifado, quarto em que já dormia um dos funcionários da instituição. Ele não conseguiu recordar o ano em que foi fazer esse curso. Ao concluí-lo, voltou para a sua cidade e continuou dando aula nas escolas rurais de Teixeira, mas depois de um tempo, a escola em que lecionava foi fechada e ficou desempregado. Através de um deputado, tornou-se professor primário na Escola Anexa ao Curso de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa. Paralelo à escola, ele também trabalhava no Centro de Treinamento como professor de artesanato. Não recorda a data em que começou e deixou de trabalhar na instituição. Entretanto, declarou que trabalhou nas duas instituições mais de 30 anos.

Ângela⁵⁰ nasceu em 02/10/1931 na cidade de Teixeira. Ela possuía apenas o curso primário e lecionava em uma comunidade rural da cidade dessa cidade. Veio fazer

⁴⁷Parece-nos estranho ela ser contratada pelo MEC e não pela Secretaria Estadual de Educação, já que o Centro de Treinamento era mantido por esse órgão. Contudo as professoras relatam nas entrevistas que recebiam apoio do governo federal, o que nos leva a acreditar que recebiam ajuda financeira do MEC.

⁴⁸ Conhecemos o Sebastião na comemoração dos 60 anos da Escola Municipal Professor Paulo Mario Del'Giudice, antiga Escola anexa ao Centro de Treinamento. Por apresentar uma idade avançada (92 anos) e dificuldades auditivas, marquei com a filha dele um outro dia para podermos conversarmos em sua casa, em um lugar que fosse mais tranquilo e que pudesse nos ouvir melhor. No dia e hora marcada, estava a nossa espera o Sr. Sebastião que foi aluno e também professor do Centro de Treinamento. Ele se mostrou bastante feliz com a minha presença e como gosta muito de artes e, inclusive era professor de artes e recreação no Centro, me mostrou antes da nossa conversa, alguns quadros pintados por ele.

⁴⁹ “Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibititê, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de Educação rural do Estado. Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade” (PINHO, 2009, p. 16).

⁵⁰ O contato com a Ângela ocorreu através de seu filho Renato, que nos concedeu uma entrevista sobre o Centro de Treinamento. Ele, professor da Escola Municipal Professor Paulo Mario Del'Giudice, nascido e

o “Curso Regional de Treinamento para Professores Rurais”, no Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa na data de 20/05/1959. Após terminar o curso, depois de seis meses, substituiu uma professora da Escola Anexa por um tempo e depois conseguiu o cargo de servente na escola. Casou-se com um funcionário do Centro de Treinamento e trabalhou nessa instituição como servente até aposentar.

Elsa⁵¹ nasceu na Colônia Vaz de Melo em 25/09/1948⁵². Estudou o primário na Escola Anexa do Curso de Treinamento para Professores Rurais, na Colônia Vaz de Melo. Fez o Curso de Treinamento para Professores Rurais no ano de 1966, com 18 anos de idade, e logo após, foi lecionar em uma comunidade rural chamada Nobres. Trabalhou nessa escola durante 10 anos, até o seu fechamento; depois trabalhou em escolas municipais da cidade de Viçosa até a aposentadoria.

Vanda⁵³ nasceu no dia 01/01/51 na cidade de Araponga-MG. Estudou o primário e secundário na cidade de Canaã-MG na Escola Dr. Joares de Souza Carmo. Em 1966, com 16 anos, fez o curso no Centro de Treinamento. Ao concluí-lo, começou a trabalhar como professora em uma escola rural do município de Canaã e depois lecionou em um colégio estadual na cidade até se casar. Após se casar, mudou-se para Viçosa e fez o Curso Normal no Colégio Normal Nossa Senhora do Carmo. Algum tempo depois, fez o curso de Economia na Universidade Federal de Viçosa-UFV e foi dar aula na escola Estadual Edmundo Lins. Trabalhou em algumas escolas estaduais da cidade, mas em 1980 foi trabalhar na UFRV como funcionária terceirizada, tendo sido aprovada em concurso logo após, trabalhando como economista na UFRV.

Joana nasceu em 14/06/1944, no distrito de Vilas Boas, município de Guiricema-MG. Fez o primário no próprio distrito e o ginásio nesta cidade. Ela já lecionava numa escola estadual no distrito de Vilas Boas quando ficou sabendo da existência do Centro de Treinamento através de umas amigas conterrâneas, que tinham feito o curso um

criado na Colônia Vaz de Melo, tendo contato desde criança com o Centro de Treinamento e a Escola Anexa que a sua mãe trabalhava. Ao contar sobre a experiência da sua mãe com o Centro, solicitamos uma conversa com ela. Marcamos um dia em sua casa. Apesar de estar com idade bem avançada, conseguiu descrever cada detalhe das coisas que a interoguei, inclusive tinha o certificado de conclusão do Curso.

⁵¹ O contato com Elsa aconteceu na comemoração de 60 anos da antiga Escola Anexa, onde também foi aluna no seu período de primário. Como nós tínhamos disponibilidade, fizemos a entrevista em nosso primeiro contato.

⁵² Seus pais vieram junto com seus avós da Alemanha para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. O Estado vendeu pedaços de terra dessa comunidade e com a venda dos produtos agrícolas cultivados pela família eles liquidavam o terreno.

⁵³ Vanda convidou a D. Joana para que a ajudasse a recordar sobre o curso que fizeram na Colônia Vaz de Melo no ano de 1966. Portanto, a entrevista foi feita com as duas coletivamente.

semestre anterior. Elas haviam gostado muito e a indicaram. Fez a sua inscrição através de uma carta, em que solicitava a sua participação. Foi chamada para fazer uma prova de seleção, passou e veio para Viçosa fazer o curso no primeiro semestre de 1966. Ao concluí-lo, voltou para Vilas Boas e continuou dando aula, mas logo se casou e mudou-se para Viçosa e não teve mais nenhuma atividade profissional remunerada.

Nascido em 09/04/1930, Sr. Josué nasceu e foi criado na comunidade rural da Colônia Vaz de Melo. Coursou o primário na escola da “Dona Laura”, que existia antes da Escola Anexa na própria Colônia Vaz de Melo e não estudou mais. Começou a trabalhar no Centro de Treinamento para Professores Rurais em 1955 e segundo ele, foi logo no início do surgimento do Centro. Era funcionário responsável por cuidar do campo: tirava leite e cuidava das plantações. Considera que trabalhou um bom tempo no Centro de Treinamento, mas não recordou quantos anos.

Renato cursou o ensino primário na Escola Anexa na Colônia Vaz de Melo, fez o Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, na cidade de Viçosa. Na Universidade Federal de Viçosa fez o curso de Pedagogia e trabalha como professor de educação básica. Atualmente Renato é aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo⁵⁴ nesta instituição.

Por meio desse primeiro contato com os sujeitos fomos traçando algumas indagações e curiosidades a respeito desse Centro de Treinamento. Além do envolvimento de cada sujeito com essa instituição procuramos, no primeiro momento, esclarecimentos a respeito de documentos referentes ao Centro, pois poucos haviam sido encontrados antes de entrarmos em contato com cada entrevistado.

3.3 O Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo

A busca por documentação a respeito do Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa foi bastante infrutífera. Poucos documentos foram

⁵⁴ Esse curso se insere no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>> Acesso em 06 de novembro de 2015.

encontrados⁵⁵. Compreendemos que a falta, a não existência, a lacuna, o que não se registrou, não se guardou, não se deu valor, tem muito a dizer. Por que não se fala deste Centro? Por que poucos o conhecem? Por que não se encontram seus documentos? Será que foi um Centro muito pequeno e insignificante? Teria sido de curta duração? Por que tão poucos registros?

Essas indagações permearam este trabalho e, ao mesmo tempo, nos motivaram a continuar a busca. Como afirma Luciano Faria Filho (1998, p. 95), “boa parte de nossos arquivos guardam (ou não) e ‘são mandados guardar’ informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal”. Afinal, “o que interessa à administração pública guardar? O que fazer com o que não é interesse da administração, muitas vezes apenas burocrática, do Estado?”.

O Centro de Treinamento para Professores Rurais que existiu na Colônia Vaz de Melo foi criado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. A revista da Campanha Nacional de Educação de Base-CNER⁵⁶ (1954) destacava que as cidades de Betim, Diamantina, Pará de Minas, Viçosa, Pirapora e Teófilo Otoni receberam apenas apoio da CNER: “Estes Centros de Treinamento para Professores Rurais localizados no Estado de Minas Gerais foram organizados pela Secretaria de Educação daquele Estado e recebem a colaboração da Campanha” (RCNER, 1954, p. 18). Em outros locais, era a própria CNER quem criava os cursos e os mantinha.

No Decreto nº 3916, do ano de 1952, consta a compra de um imóvel e de verbas destinadas ao Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa. Nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa nenhum deles soube nos afirmar o ano de criação desse Centro, mas alguns acreditam que foi no período de 1950.

(...) Eu não lembro bem não... não sei não, mas eu tenho a impressão que foi depois de 1950 que foi criado o centro de treinamento de Viçosa, mas não tenho certeza. (Tânia- Professora)

Eu entrei no primário em 1955 e já tinha o curso há muito tempo, então de 55 digamos que 68... 66 eu fiz o curso para professora e ele já existia há muito tempo... quando eu comecei a estudar aqui em 55 já tinha esse curso. Ah, eu acredito que esse curso deve ter durado uns

⁵⁵ Fizemos visitas ao Arquivo Histórico da UFV, ao Arquivo Público Mineiro, ao Arquivo histórico do Jornal Folha da Mata de Viçosa e à Superintendência de Ponte Nova. Entramos em contato por telefone com a Secretaria Estadual de Educação e com a Assembleia Legislativa.

⁵⁶ Essa Campanha foi criada em 9 de maio de 1952, através do decreto nº 38.955, pelo Ministério da Educação e Saúde e tinha por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro

20 anos aqui... Centro Regional de treinamentos para professor rural, era o nome dele (Elsa).

O Centro de Treinamento para Professores Rurais era mantido pelo Estado de Minas Gerais. De acordo com Renato, “O espaço era do Estado e foi passado para Jacob Lopes de Castro, e depois o Estado readquiriu esse terreno”. Eliana informou que todos os profissionais que lá trabalhavam eram funcionários do Estado, mas que houve um período em que os funcionários também recebiam apoio financeiro do Governo Federal:

Era mantido pelo Estado com uma verba do governo federal, o Ministério da Educação mandava uma verba. Então a gente recebia do Estado e recebia uma gratificação dessa verba que vinha... porque a gente trabalhava dia e noite (Tânia).

(...) Quando eu entrei já tinha muitos anos que estava funcionando e depois tinha assim... houve um... não sei quem que fez, se foi D. Helena Antipoff, se foi a Secretaria de Educação, fez um convênio com o governo federal para manter o curso. As professoras eram internas. As professoras que iam estudar eram internas e nós, as professoras que lecionavam, também morávamos lá (Eliana).

De acordo com as entrevistas das professoras, somente o corpo docente recebia auxílio de verbas federais em seus salários e isso ocorreu até o período da saída deles do Centro de Treinamento. A professora Eliana explicou que:

Nós eramos todas funcionárias do Estado, que Deus tenha João Goulart lá no céu! Ele baixou uma lei que quem fosse funcionário estadual e tivesse prestando serviço à União podia fazer uma opção: ou ficava no Estado, ou ficava no [serviço público] Federal. Claro que nós todas pulamos para o Federal, mas isso foi só para as professoras, para os outros funcionários não. Aí nós optamos. Eu optei, Matilde, as outras professoras todas...a Ecônoma. Todo mundo! E depois, com o decorrer do tempo que acabou o convênio nós ficamos um pouquinho lá ainda. O governo do Estado queria que a gente continuasse lá, mas não queria dar nenhuma gratificação. Trabalhar de graça? Mais de 12 horas? ...foi aí que começou a decair. Ele ainda funcionou, acho que pouco tempo, não tenho certeza quanto tempo não. Aí os outros foram aposentando, eu, por exemplo, fui para o Coluni⁵⁷. A nossa coordenadora de Belo Horizonte da DR 4⁵⁸ falou que a gente

⁵⁷ “O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – CAp-COLUNI, sediado em Viçosa, Minas Gerais, criado em 26 de março de 1965 como Colégio Universitário, por decisão do Conselho Universitário da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, com ratificação no Decreto Estadual nº 8.484, de 14 de julho de 1965, é órgão da Universidade Federal de Viçosa. Foi instituído para ministrar ensino no nível da 3ª série do Ciclo Colegial e teve sua oferta expandida para as três séries do segundo grau a partir de 1982. A regularização de suas atividades foi pela Portaria nº 85, de 26 de outubro de 1981, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, do Ministério da Educação e Cultura. Transformado em Colégio de Aplicação na 367ª reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em 6 de março de 2001”. Informações Disponível em: <http://www.memoriacoluni.ufv.br/?page_id=269>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

⁵⁸ Supomos que seja Diretoria Regional 4, já que a entrevistada não esclareceu.

procurasse qualquer repartição federal de ensino que pudesse nos aceitar (Eliana).

Além de verificar as questões financeiras referentes ao Centro de Treinamento, procuramos analisar se havia um critério de seleção ou algum requisito para que os sujeitos pudessem participarem dos cursos oferecidos nessa instituição.

3.4 A entrada no curso do Centro de Treinamento para Professores Rurais

Sobre a entrada no Centro de Treinamento de Professores, houve variações nas formas e datas, até porque nessa instituição eram oferecidas duas turmas durante o ano. Como era grande a procura, havia seleção entre os interessados e as falas dos sujeitos nos permitem essa afirmação: “Até porque a demanda era maior que a oferta, então tinha que selecionar e ficava tudo hospedado lá” (Vanda).

Nossa, era uma briga para entrar lá dentro. Era uma briga, como diz o outro “quase de foíce” (risos). Nossa, era uma disputa. Então, quando sabiam assim que uma desistiu, aquela corria, escrevia uma carta lá para a terra dela, falando que tinha desistido. Mas não tinha lugar mais. Não tinha jeito. Era aquele número suficiente (Eliana).

Segundo a professora Tânia, devido a essa grande procura, foram criados processos de seleção:

Olha, chegou um ponto que nós tivemos que fazer um tipo de seleção, assim, muito contrariadas, porque era essa dificuldade que eu estou contando para você: Nós tínhamos pessoas que quase não liam, não escreviam. A gente tinha que atender esse pessoal assim quase que individualmente, ensinar a ler e escrever. Então passou a ter uma pequena seleção, assim, uma provinha de leitura, uns cálculos aritméticos de matemática, ficava nisso (Tânia).

Desta fala pode-se depreender que houve uma época sem seleção e, com o aumento da procura, essa se tornou necessária. Das alunas entrevistadas, todas relatam que passaram por um processo de seleção. A aluna Joana disse que elas escreviam cartas para o Centro de Treinamento solicitando a entrada no curso ou, como afirma uma das professoras, eram indicadas pelo Prefeito da sua cidade: “Tinha aquela politicagem de prefeito e tudo né? A Prefeitura que escolhia... as inspetoras... Todo mundo queria fazer, coitada, porque naquela época... ihhh era uma procura, uma disputa, Nossa Senhora! Virgem Maria!” (Eliana). Depois disso, as candidatas faziam

uma prova, que, como relata Joana, “foi uma prova dada assim, toda escrita mesmo: português, matemática, geografia, história, ciências e uma redação”.

Uma vez aprovadas na seleção, perguntamos como era o cotidiano do curso. Pelas descrições dos participantes da pesquisa, o curso era oferecido duas vezes ao ano e em regime de internato: “Era das sete às cinco da tarde. Tomava banho e depois jantava e ia fazer hora recreativa (durante meia hora) e depois ia repousar ou estudar se quisesse” (Ângela). Tânia e Joana descrevem que:

O horário no centro era o dia inteiro. Parece que começava, não sei se era uma 07:30, mas era bastante, assim, dinâmico o curso. Tinha aula de artes, de trabalhos manuais, horta. Elas iam para sala de aula observar como os professores davam aula, aula prática, então ... tinha aula de culinária, era assim, muito movimentado o curso e costumava ter aula à noite. Quando havia alguma matéria que estava com dificuldade, a gente morava lá no centro, era tipo internato, a gente dava aula à noite. Quem era aluno de D. Helena não tinha horário para trabalhar não, enquanto a gente aguentava a gente trabalhava, enquanto o aluno suportava, mas eram tão motivados, queriam tanto melhorar que você não notava cansaço em ninguém não. Elas estavam interessadas, elas não se cansavam, elas colaboravam. Pergunta a Eliana que ela vai confirmar isso para você (Tânia).

Era período integral mesmo (...) A gente tinha o descanso de 12:00 as 14:00. A gente deitava um pouco ou então quem tinha trabalho manual para fazer aproveitava esse tempo para fazer ou estudar para alguma prova que tinha. Sábado e domingo é que a gente fazia os cartazes para dar aula, até o terceiro ano, porque a gente podia dar aula só até o terceira série, então a gente tinha material até a terceira série (Joana).

Essa hora recreativa foi descrita como um momento em que eles cantavam, faziam cantigas de rodas e brincadeiras direcionadas: “Ah, a gente brincava de pique, fazia amarelinha, tinha um escorregador, a gente escorregava, tinha uns balanços de madeira. Era, assim, coisas muito simples sabe?” (Joana). Esse momento, segundo Joana, “contava como horário de recreação, como uma disciplina”.



Figura 2: Alunas no escorregador do Centro de Treinamento (1966). Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada Joana.

O que se percebe é que havia uma rotina em suas atividades diárias: às 07:00 horas da manhã alunos e professores já tinham que estar dentro de sala, pois era o horário das aulas. Havia um período de descanso após o almoço e em seguida a sequência de aulas.

Os estudantes residiam no alojamento e algumas professoras também se alojavam no local durante um tempo, devido à dificuldade de deslocamento naquela época:

A gente ficava, porque o regime era muito apertado, os horários e não tinha condução para ir e voltar todo dia, aí tinha que morar. Aí depois apareceu um jipezinho lá que eles conseguiram, mas esse jipe a gente andava nele só para trabalhar. A gente ia nele de manhã cedinho, o chofer vinha nos buscar e depois quando fosse de tardinha nos trazia de volta, mas era só para isso e as coisas que precisava lá da escola (Eliana).

Houve divergências no período de duração do curso. As alunas Ângela, Vanda, Joana, o professor Sebastião e Renato afirmaram que durava seis meses, enquanto a professora Tânia ressaltou que os Cursos de Treinamento tinham duração de quatro meses⁵⁹.

Através de uma notícia do *Jornal Folha de Viçosa* no ano de 1964 (nº 25) é possível inferir que o curso, nem sempre possuía o mesmo tempo de duração. Em um

⁵⁹ Provavelmente era de fato quatro meses, já que, em geral, denominamos semestre quatro meses letivos.

texto escrito pelo Padre Antônio Mendes, paraninfo da turma que terminava o curso naquele ano, escreveu em seu discurso que: “(...) Talvez seja o curso de vocês o de mais curta duração, entre todos os que encerram suas atividades nestes dias ebulientes. Mas não será o menos estimável (...)”. Além disso, em um trecho de uma reportagem referente ao discurso de uma oradora da formatura de um curso que terminava em 1965 (nº 36), ressalta a duração de quatro meses:

(...) É de justiça salientarmos ainda a colaboração espontânea e eficiente de D. Maria Leão Gonzaga, a quem chamamos Tia e que foi como nossa mãe durante esses quatro meses neste Centro. A Tia recebia com carinho e tratava bem a todos. (FOLHA DE VIÇOSA, 1965, s/p).

O número de participantes oscila nos relatos dos entrevistados. No entanto, é preciso considerar o ano em que cada um participou do curso no Centro de Treinamento para Professores Rurais, pois isso interfere no total de alunos. Segundo a professora Tânia, o número variava de acordo com a estrutura que o centro possuía.

Quando a gente estava no prédio velho era muito pouca gente. Era no máximo umas 20... de 15 a 20, variava. Depois que fomos para o prédio novo, as vezes a gente já recebia umas 30, as vezes um pouco mais. Porque não podia ter muita gente também não, porque o trabalho era quase que individual (Tânia).

O Centro de Treinamento, inicialmente, possuía uma estrutura precária e menor, e isso é relatado pelas professoras:

Era em uma fazenda antiga, não tinha um prédio específico, mas nós tivemos uma diretora em Viçosa, a D. Marta Loureiro, a senhora do Professor Milgar Loureiro que era professor na Universidade. Essa senhora adaptou um galinheiro para sala de aula, adaptou um curral para sala de aula. Ela era muito criativa e demorou uns quatro a cinco anos até que construiu um prédio próprio (Tânia).

Acreditamos que foi devido a essa falta de estrutura que o número de participantes mudava em relação há alguns anos. A D. Ângela, que fez o curso em 1959, relatou que, na sua época, foram 14 participantes. A D. Elsa, que fez o curso em 1966, descreveu ser um total de 30. Vanda e Joana, que fizeram o curso em 1966, relataram que havia 35 alunas por semestre. Segundo Sr. Sebastião, havia de 30 a 40 alunos, mas ele não recordou o número ao certo. O Sr. Josué nos relatou que: “Variava um pouco né,

no primeiro curso foi 17, depois teve até 35, mas o mais é assim, 20, 22, 25, não era muita coisa não” (Josué).



Figura 3: Primeira sede do Centro de Treinamento em Viçosa (casa ao fundo)
Sem data

Fonte: Arquivo Pessoal Renato



Figura 4: Construção dos prédios do Centro de Treinamento em Viçosa –
Sem data

Fonte: Arquivo Pessoal Renato

É importante enfatizar que as lembranças dos sujeitos nunca serão as mesmas. Chauí, na apresentação do livro de Ecléa Bosi “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, afirma que:

O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalha-las vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 1987, p. XXX).

Outro aspecto abordado na entrevista foi “de qual região eram as alunas que vinham fazer o Curso na Colônia Vaz de Melo?”, pergunta a partir da qual obtivemos algumas respostas como:

Tinha menina de tudo quanto é lugar. Teve uma época que teve até do sul de Minas. Tinha também da microrregião. A microrregião era que dominava, mas tinha da região de Ponte Nova, da região de Rio Casca. Teve uma época que teve umas do Sul de Minas (Eliana).

Uma reportagem do *Jornal Folha de Viçosa* abordava a formatura dos alunos, o número de participantes do curso no ano de 1964, seu nome e a cidade de onde vinha:

Conclusão de Curso de Professoras Rurais

No dia 29 dêste, com missa e alegria terminarão o 15º Curso, no Centro de Treinamento para Professoras Rurais as seguintes professoras:

1. Beatriz da Silva Oliveira- Oeste de Minas
2. Carmem Lúcia Magalhães- Rio Doce
3. Cleonice Nery de Santo Antônio- Luz
4. Ester Elsa Câmara- Piranga
5. Eudete Roque Barbosa- Barão de Cocas
6. Sra. Eudes Fernandes Drumond- Caratinga
7. Edyr de Paula Queiroz – São Geraldo
8. Sra. Efigênia do Alto da Cruz- Viçosa
9. Sra. Helaina de Faria Gomes- Ipatinga
10. Helena Maria Ferreira- Canaã
11. Inês Pires Gonçalves- Porto Firme
12. Jardênia Pereira Pena- Governador Valadares
13. Lourdes Carraro- Rio Doce
14. Maria de Lourdes Murta- Brumadinho
15. Sra. Maria Geralda de Sousa- Conselheiro Pena
16. Sra. Maria Carmelita Gonçalves- Araponga
17. Maria do Carmo Martins- S. Domingos do Prata
18. Maria Fialho de Oliveira- Raul Soares
19. Maria do Carmo Silva- Luz
20. Maria Aparecida das Dores- São Geraldo
21. Maria das Graças Fernandes- Ervália
22. Maria de Lourdes Barbosa- Várzea de Palma
23. M. Mendes de Oliveira- Viçosa
24. Maria de Lourdes Quintão- Coronel Fabriciano
25. Marília da Penha Forte- Coronel Fabriciano
26. Oliveira Gomes de Moura- Itabirito
27. Palmira do Carmo Bastos- S. Domingos do Prata
28. Tânia Cândida Silva- Luz
29. Zélia Quintão- Rio Piracicaba
30. Zélia Luzia dos Santos- São Geraldo
31. Sra. Zelinda Domingues- Governador Valadares (FOLHA DE VIÇOSA, 1964, s/p).

Uma coisa interessante a ser analisada é que, se pensarmos que em novembro de 1964 o Jornal *Folha da Mata* anunciava a formatura da 15ª turma, e se o curso tiver sido oferecido até o segundo semestre de 1972, com duas turmas por semestre, teria então a soma de formaturas de 31 turmas e, hipoteticamente estabelecendo um número mínimo de 20 estudantes por turma, então teriam se formado 620 estudantes.

Outro ponto a ser discutido é que não fica claro se existia homem ou não nessa turma (os nomes M. Mendes de Oliveira e Oliveira Gomes de Moura nos deixaram em dúvida). Em alguns casos, o ‘Senhora’ antecedia o nome, o que nos leva a inferir que poderiam ser pessoas mais velhas ou casadas. Ao ser questionado sobre o perfil dos estudantes, alguns entrevistados descrevem que:

Tinha gente de todas as idades. Recebíamos meninas de 15, 16 anos e senhoras de 40, 50 anos casadas, solteiras, eram assim, a dificuldade imensa era o nível de cultura delas. Era muito diferenciado. Nós tínhamos alunas com um bom conteúdo, outras que mal escreviam. Era bastante complicado dar aula para elas, mas elas eram muito dedicadas, muito interessadas, era uma maravilha trabalhar com elas! (Tânia).

Na época que eu fiz eu me lembro que tinha uma menina de Jaboticatubas, tinha de Canaã, São Miguel. Tinha tanto casada quanto solteira. Não tinha idade não, tinha pessoas mais idosas que já davam aula a mais tempo, então depois que elas faziam o curso melhorava os salários delas né, aí elas passavam a ser professoras mais qualificadas. Tinha de Ponte Nova, de um lugarzinho chamado Oratórios, isso era da minha turma, quando eu fiz...mas tinha gente do estado de Minas, quase tudo era de outra cidade (Elsa).

O curioso é que não fica enfatizada na fala dos entrevistados a presença de homens no curso. O único homem que as alunas e a professora Eliana ressaltam ter feito o curso era Sebastião. Em relação à presença masculina, a professora Tânia faz uma ressalva:

Não tinha aluno no Centro de treinamento, porque não tinha acomodação. Os outros centros, sim, tinha um centro de treinamento em Diamantina, teve me parece que em Leopoldina e teve um professor que trabalhou aí, ele tinha feito o curso de treinamento, não sei se é em Diamantina ou Leopoldina. No nosso aí de Viçosa não tinha masculino não. Não tinha espaço para fazer um dormitório só de homens (Tânia).

Segundo a professora Eliana:

Uma vez só que teve um homem. Esse que mora aqui na cidade. Ele foi aluno, depois ele ficou morando em uma casa lá e dava aula de artes. Ensinava a fazer cartaz, essas coisas assim, sabe (Eliana).

Ao questionar o Sebastião, porque conseguiu fazer o curso, ele nos contou que:

Dona Helena é até interessante, ela era professora de recreação. Acabava de jantar ela juntava tudo na varanda e dizia: “Faz favor, quem toca violão, quem sabe cantar, quem toca violino, tudo o que tiver de artes faz favor de por para fora”. Mas eu fui lá, procurei a encarregada e ela falou que não tinha vaga para masculino, ela disse que até precisava de um homem mas não podia: “o senhor me desculpe, não temos lugar para homens”. Aí ficou decidido que eu não poderia. Aí uma moça [aluna] que estava lá para fazer o curso, estava começando aquele dia falou assim: “Dona Helena, eu conheço esse moço ele toca violão, eu já ouvi ele tocar na universidade”. Aí outra moça levantou e falou: “Dona Helena eu estava conversando com minha colega e também já ouvi ele tocar em uma orquestra não sei

onde”. Aí a encarregada da recreação, D. Helena (que todo dia depois da janta tinha recreação), pegou o violão e falou que precisava de um companheiro músico para as aulas de recreação. Ela falou assim que ia conversar com a mestra [diretora], eu fiquei de levar o violão, e voltar no outro dia com as bolsas. Aí eu pensei: “ficar no meio dessa moçada toda, mas voltei e fiz o curso que estava começando naquele dia!” (Sebastião).

Acreditamos que a procura dos homens para esse curso não era tão intensa quanto pelas mulheres, já que, desde o final do século XIX e início do século XX, a presença feminina nas escolas primárias começava a se fazer majoritária “tanto na frequência das escolas normais pelas moças, quanto pela ocupação do Magistério pelas mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 111).

Outro ponto ressaltado nas entrevistas foi a questão do funcionamento do Centro, tanto em relação a funcionários, horários, quanto às rotinas, alojamento e alimentação. Assim sendo, descrevemos, por meio das lembranças do sujeito um pouco da rotina, especificidade e particularidades em relação à sua estrutura e também seus recursos.

3.5 Do funcionamento do Centro: alojamentos, funcionários e alimentação

As professoras descrevem que, no começo do Centro de Treinamento, os alojamentos eram pequenos e apertados, pois se concentravam na fazenda e nas adaptações feitas pela diretora da época. Depois foram construídos mais prédios e então o número de dormitórios aumentou: “No princípio era uma casa velha, não cabia muita gente não. Teve um galinheiro, uma coberta que foi transformada em dormitório. Depois o governo construiu 3 prédios” (Eliana).

Oh, quando eu cheguei lá o alojamento era na fazenda, na sede da fazenda. Era tudo muito pequeno, muito apertado. Tinha um dormitório muito espremido que tinha não sei quantas camas no mesmo dormitório, tinha um refeitório que às vezes funcionava como refeitório, outras vezes como sala de aula, uma cozinha. Eu já te contei que as salas de aula também... a D. Marta reformou o galinheiro, reformou o paiol em sala de aula (Tânia).

De acordo com as memórias de Vanda: “Não era um alojamento só. Ficavam umas 10 alunas dentro da casa e 20 do lado de fora”. Joana complementou dizendo que

“dentro da fazenda tinha uns quartos e fora construíram outros. Do lado de fora, construíram tipo um barracão comprido com banheiros” (Joana).

Segundo Vanda, era “tudo muito bem feito, bem arrumado.” Joana considerava que “era simples, mas tudo limpinho, tudo organizado. Eu acho que era o básico, o que a gente precisava”. Elsa fez uma descrição mais detalhada dos alojamentos:

O alojamento era aqueles quartos grandes e compridos, tinha aquelas camas beliche para as alunas, e tinha os quartos que era para a diretora. As professoras também era um quarto grande, tinham várias camas e tinha os quartos que era das funcionárias, da cozinha e tudo, porque tinha que fazer o café muito cedo. E era assim, as alunas ficavam tudo em um quarto só (Elsa).

Elsa relatou que os alojamentos tinham quartos para as alunas, um para as funcionárias e outros para os professores. O professor Sebastião dormia no almoxarifado. O Sr. Sebastião nos conta que, quando começou a trabalhar na Escola Anexa e no Centro de Treinamento, ele dormia na instituição e visitava a família aos finais de semana. Logo depois, foi construída uma casa na Colônia Vaz de Melo para que ele pudesse residir com a sua família, que estava morando em uma comunidade rural de Teixeira. A casa foi construída apenas para esse professor⁶⁰, pois as professoras casadas iam e voltavam da cidade todos os dias para dar aula no Centro de Treinamento e um automóvel as buscava.

Então eu levei a família para lá, a casa não estava acabada não mas a dona Helena falou assim: “Sr. Salvador, se eu fosse o senhor eu apertava o pessoal que está construindo a casa. O senhor vem o mais depressa, porque se a diretora ver a casa lá, dona Marta que era a diretora que estava para Belo Horizonte, ela vai ficar de olho na casa. Então eu corri para o lugar que eu morava e disse: “Vamos embora para a Colônia!”, a casa não tinha fogão, não tinha nada. Um homem lá perto fez um fogão depressa e foi fazendo as coisas devagarinho, e eu fiquei morando lá (Sebastião).

Em relação à alimentação, os sujeitos relatam que: “Tinha muita fruta, no tempo de laranja tinha muita laranja, mexerica. Tudo era produzido lá mesmo. Tinha doce que dava de sobremesa” (Joana):

Era muito boa! Nós tínhamos muito boas cozinheiras e a gente tinha um senhor lá, um técnico agrícola além do professor Lana que orientava a parte agrícola do centro. Nós tínhamos um senhor que

⁶⁰A construção dessa casa aconteceu, segundo o Sr. Sebastião, porque houve intrigas que envolviam ele e uma aluna do Centro. Sendo assim, construíram a casa para que trouxesse sua família.

fazia hortas muito boas, o centro tinha uma boa produção. Produzia frutas, produzia verduras, então era uma alimentação muito rica, uma alimentação muito boa, muito equilibrada. A gente de vez enquanto chamava uma professora da Universidade para fazer palestra para as alunas e servia também para as cozinheiras (Tânia).

Tinha horário para tudo, tinha café da manhã, 09:00.. chamava de cola...09:00 horas batia o sininho lá: era hora de fruta, de comer alguma coisa. A gente chegava e já estavam as frutas todas no jeito, a manga descascada, no tempo da manga, laranja já tudo descascada. A gente comia aquela fruta e depois... tinha um intervalozinho e a gente voltava para a sala de aula. O almoço era às 11:00 horas, às 14:00 horas tinha o café da tarde e às 18:00 horas o jantar (Elsa).

Fica claro nos relatos que o plantio dos alimentos feitos pelos funcionários do campo ajudava a manter a instituição. Em relação ao número de funcionários, é possível perceber, através das entrevistas, que o Centro de Treinamento para Professores Rurais possuía pessoas para desempenhar diversas funções. Além dos professores, havia um/a diretor/a, cozinheiras, lavadeiras, pessoas que trabalhavam no campo e uma secretária. As alunas Joana e Vanda se lembraram de uma senhora que cuidava delas, dormia com elas no Centro de Treinamento e era chamada por todas as alunas de Tia. “Nós ficávamos sob a responsabilidade de uma tal de tia, uma senhora que ficava lá e tomava conta da gente!” (Joana).

O Sr. Josué, um dos funcionários que trabalhavam no campo, afirmou que nove pessoas cuidavam do serviço do campo:

É, quem tirava leite era eu só, não era muita vaca não, eram sete vacas. (...) E um fazia uma coisa, outro fazia outra, mas nas roças trabalhava era com plantar milho, plantar feijão, capinar, colher, mexer com viveiro de mudas de laranja também (Josué).

Em sua entrevista, o Sr. Josué nos disse que os alimentos plantados e colhidos eram utilizados na alimentação dos professores, alunos e estudantes do Centro de Treinamento, e às vezes, alguns produtos eram vendidos. “A diretoria pegava o dinheiro e trabalhava com o dinheiro na intenção do curso mesmo” (Josué). As alunas Elsa e Joana citaram o nome de alguns funcionários e a função desempenhada por eles na época em que fizeram o curso (1966):

Funcionários devia... deixa eu ver... Tinha Elza, Joana, Edite, lavadeiras...éh, na cozinha eu me lembro que tinha quatro. Lavadeiras Rita, Nicencia, Naná, Alda. Eram 4 lavadeiras, 4 da cozinha e casa em geral. Trabalhadores da roça para plantar e o que consumia aqui era produzido aqui mesmo. Tinha o Zé Felício que cuidava da horta e

tirava o leite. Eram 6 homens na parte rural, para cuidar da agricultura e 4 lavadeira e 4 da limpeza da casa e cozinha (Elsa)
 Dentro da casa eu lembro quantos tinham, agora lá no setor... porque tinha área de agricultura, a horta, tinha o pomar, eu não me lembro quantos funcionários ao todo tinham. Mas dentro da casa tinha a secretária que era a Matilde, cozinheira Dinha, Edite... tinha uma outra e lavadeiras eram senhoras ali por perto que lavavam a roupa... que eu não me lembro nome. Eram as senhoras que moravam ao redor da Colônia aqui (Joana).

De acordo com as alunas entrevistadas, elas tinham que cuidar dos seus pertences pessoais, como lavar a própria roupa, por exemplo, e arrumar a sua própria cama. No período em que faziam o curso, deveriam se dedicar a estudar e realizar trabalhos que alguns professores solicitavam: “A gente só lavava a nossa roupa. Cama, banho era tudo lavado lá pelos funcionários” (Joana).

O caso era só mesmo o dormitório né? Manter o quarto limpo e tudo, mas tinha as funcionárias que cuidavam dessa parte da limpeza, na cozinha e tudo. A gente era só mesmo cada uma zelar pelo seu quarto e na hora de fazer aqueles trabalhos que a gente tinha que fazer, aqueles cartazes, aquelas coisas que exigia (Elsa).

Percebemos, então, que o Centro de Treinamento para Professores Rurais tinha uma rotina, uma cultura própria, que envolvia o cotidiano escolar, as práticas agrícolas, as disciplinas realizadas, as atividades recreativas que definiam o modo de ser e estar naquele ambiente.

Procuramos também nesse trabalho conhecer um pouco mais sobre os professores que lecionavam nessa instituição, as disciplinas que ministravam e os conteúdos que deveriam ser abordados no curso oferecidos no Centro de Treinamento.

3.6 Os professores e as disciplinas que lecionavam

Mas, afinal de contas, quem eram os docentes formadores destes professores? Como era o curso? Haveria algum vínculo dos professores formadores com o meio rural? Havia conteúdos relacionados ao campo? Com estas indagações, entrevistamos as alunas Ângela, Elsa, Joana, Vanda, as professoras Eliana e Tânia e o professor Sebastião que participaram do Centro de Treinamento para Professores Rurais.

Ao serem indagadas sobre a formação dos professores que atuavam no Centro de Treinamento, Tânia e Eliana ressaltaram não terem recebido nenhuma formação específica. Sobre a formação dos docentes que lá atuavam, Tânia nos conta que:

A Elizena, por exemplo, ela tinha feito outros cursos, o professor Lana, acho que era técnico agrícola ou agrônomo, não me lembro. A Helena não tinha curso normal, ela tinha curso de artes. Curso normal era Eliana, estou achando que era só Eliana (Tânia).

Diferente do que nos fala Tânia, a professora Eliana afirma que as professoras não recebiam nenhum tipo de formação para atuarem no Centro de Treinamento na Colônia Vaz de Melo, pois já possuíam o Curso de Normalistas: “Nós éramos todas normalistas. Nós não fizemos um curso para dar aula lá não, nós éramos normalistas formadas” (Eliana).

Apesar de não se identificar nenhum critério para lecionar no Centro de Treinamento, é possível notar que os três docentes entrevistados possuíam uma relação direta com o meio rural. Tânia, além de ter feito Cursos de Aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário em Ibitité, lecionou em escolas primárias rurais e também em cursos de formação para professoras rurais. Eliana trabalhou por um tempo na Associação de Crédito e Assistência Rural- ACAR de Viçosa, e Sebastião era professor primário em escolas rurais. Verifica-se, então que, por mais que os docentes não possuíssem formação específica antes de terem atuado nessa instituição, eles traziam experiência e envolvimento com o meio rural.

D. Ângela, que fez o curso em 1959, relatou o nome de algumas docentes e as disciplinas que fazia:

Dona Zélia, dona Juraci e dona Helena. Dona Helena ensinava trabalhos manuais, eu tirei primeiro lugar na bolsa, na escola. [Essa bolsa era feita de tecido pelas alunas] (...) Essas outras davam aula que completava o que a gente não sabia: português, matemática, geografia e história. (...) A gente tinha aula no campo também ... Porque o treinamento era aula de campo e do primário, mas aprendi fazer muitas coisas... matar formiga com a fenecida Dengo, que não existe mais, ia com a máquina lá e jogava. O professor que ensinava (Ângela).

Joana, aluna do curso em 1966, relatou ter tido aulas de “Português, Matemática, Ciência, Geografia, História, Puericultura (...) tinha Desenho, Sr. Sebastião dava Desenho e Trabalhos Manuais”. Elsa conta que:

A professora de Matemática chamava Dalva, ela era lá de Belo Horizonte. A Eliana era professora de Estudos Sociais, hoje pode até ter mudado o nome da disciplina, mas naquela época era Estudos Sociais. Maria Elizena era de Puericultura, essa parte de enfermagem e cuidado com recém nascido. Tinha o “professor agrícola” que era o Lana. Tinha a professora de Metodologia que era a professora Tânia. Deixa eu ver mais quem... ah, ao todo eram uns 6 professores mais ou menos (Elsa).

Sobre as disciplinas, as professoras Tânia e Eliana descrevem que: “Era Português, Matemática, Metodologia, Ciências Físicas e Biológicas, Artes e Horticultura, que quer dizer horta né? Tinha uma noção bem boa de horta” (Eliana).

Eu vim como Supervisora e dava aula de Didática, tinha uma professora de Matemática, uma professora de Português, eu dava História e Didática, tinha um professor de Artes, um professor de Técnicas Agrícolas, não estou lembrando mais.... e tinha as regentes de classe que nós tínhamos 3 classes dentro do Centro para que houvesse demonstração das aulas de Didática para as professoras que estavam fazendo o treinamento. Então nós tínhamos as professoras que davam aula para os alunos daquela redondeza (Tânia).

Sebastião ressalta que, na época em que foi aluno, havia aula de “Português, História, Ciência... todo tipo de curso tinha professora... Cada hora tinha uma professora, a outra entrava e dava a aula dela, tinha o tempo certo”. Além dessas disciplinas, havia também aula de recreação, e era nesse momento que eles cantavam, tocavam e faziam danças de rodas.

No *Jornal Folha de Viçosa*, no ano de 1965, encontramos uma notícia sobre a “Entrega de Certificado no Centro de Treinamento de Professoras Rurais, no dia 29/06/1965”. Nessa reportagem, a oradora da turma apresentou o nome do diretor, da secretária, das professoras e as disciplinas que cursaram no decorrer do Curso:

Discurso da Oradora da Turma

Sr. Diretor,

Revmo. Pe. Antônio Mendes

Senhoras Professôras,

Senhoras e Senhores

Escolhida pelos colegas para falar neste momento é com grande prazer que desempenho essa honrosa tarefa. Não falarei comandada apela pelo cérebro, mas sob o impulso do coração, transbordante de júbilo e gratidão.

Agradeço as colegas pela compreensão; por saber cada uma perdoar as faltas, que, porventura, algumas tenha cometido.

Senhor Diretor Oswaldo de Paula Lana, agradecemos por tudo que fizestes por nós. Precisávamos muito deste curso. Lembramo-nos da Colônia. Vossa resposta foi pronta. Voltaremos contente: por termos

feito este curso, realizando um grande sonho. Instruíste-nos muito nas aulas de Agricultura. Estamos em condição de realizar um clube agrícola funcional, correspondentes a seus objetivos.

Estimada Professora Monitora, Helena Maria S. Rezende no decorrer do 19º curso, guiastes nossos passos, para que bem aproveitássemos os ensinamentos aqui ministrado. Desde de nossos primeiros dias na Colônia, acompanhastes nossa atividades, animando e encorajando-nos, nas dificuldades e trabalhos. Vossos conselhos acompanhar-nos-ão e vosso exemplo de amor ao trabalho e ao ensino servi-nos-á de estímulos, de lutas cotidianas.

Às laboriosas, dedicadas e eficientes professoras Dalva Ferreira Gomes, Eny Tafuri, Eliana Castro de Melo e Maria Elizena Duarte Muito agradecemos. Voltamos ao Magistério com boa bagagem de conhecimentos de Aritmética, Geografia, História, Português, Ciências Naturais, Metodologia, Prática de Ensino, Enfermagem, Puericultura e Higiene.

À D. Matilde Lopes Cardoso, pela sua grande responsabilidade como secretária e pela finura de trato, nossa homenagem.

É de justiça salientarmos ainda a colaboração espontânea e eficiente de D. Maria Leão Gonzaga, a quem chamamos Tia e que foi como nossa mãe durante esses quatro meses neste Centro. A Tia recebia com carinho e tratava bem a todos.

Ao Senhor Joaquim Pereira Gomes, pela sua dedicação e bondade para todas nós, somos muito gratas.

A todos os servidores do C. R. T por sua constante solicitude, nosso melhor agradecimento.

Revmo. Pe. Antônio Mendes

Vosso trabalho como capelão e professor de religião muito influiu em nossa vida nessa Escola. Vossas palavras confortavam e lembravam a todas nós que devemos amar a Deus e ao próximo.

A presença de Pe. Antônio Mendes, neste Centro, para celebrar missa e lecionar religião, era sempre desejada, porque cumpríamos um dever e recebíamos mais instruções religiosas. Éramos também estimulados pelo espírito de luta de nosso capelão.

Afinal, conquistamos o certificado, para nós muito caro e expressivo. É impossível descrever o quanto aproveitamos nas aulas, em que aprendemos fazendo. Quantas idéias novas, quantas experiências vividas e habilidades desenvolvidas. Aprendemos a valorizar a matéria prima do meio rural, confeccionando variados trabalhos. Aqui aprendemos a sentir os problemas rurais na palpitante realidade. Voltaremos ao Magistério, mais animados para enfrentar que se nos apresentarem. Levaremos para nossa escola nova vida, novos métodos de trabalho, mais reais, que atendam às necessidades do meio rural.

Tudo faremos para corresponder ao que de nós esperam nosso mestre. Serviremos, assim, a Deus e a pátria! (FOLHA DE VIÇOSA, 1965, s/p).

Essa reportagem nos ajuda a entender um pouco das disciplinas ofertadas nos cursos⁶¹:

⁶¹ O quadro abaixo é meramente ilustrativo.

Português
Aritmética/Matemática
Geografia
História
Ciências naturais
Metodologia
Prática de Ensino
Enfermagem, Puericultura e Higiene
Arte
Recreação/ Educação Física
Religião
Aula de campo-prática
Trabalhos manuais
Didática

Em relação às aulas de Puericultura e Enfermagem⁶², as alunas entrevistadas informaram ser a mesma professora que trabalhava ambos os assuntos e descreveram um pouco o que aprendiam nas aulas:

Tinha curso de Enfermagem, porque geralmente a gente que trabalhava na escola de roça, hoje não hoje mudou muito, mas tinha que entender de enfermagem também. Menino aparecia com machucado a gente que tinha que cuidar. Os primeiros cuidados com o recém-nascido, tudo isso a gente tinha curso. Aprender a cuidar de neném (Elsa).

Era uma enfermeira que dava aula para a gente. Tinha primeiros socorros, como cuidar do umbigo de uma criança, foi aí que eu aprendi. Eu curei o umbigo dos meus filhos. A gente aprendia a dar injeção, só que eu nunca tive coragem (Joana).

⁶² Ao ser interrogadas em relação as disciplinas as alunas destacam essas memórias: das coisas diferentes, marcantes em sua trajetória, como a Puericultura e Enfermagem, por exemplo.

Para Rosa (2009), um dos objetivos dos Cursos de Aperfeiçoamento e Treinamento criados por Helena Antipoff era o de preparar as professoras rurais para a atuação e propagação de ambientes que contribuíssem para a preservação da saúde e higiene dos estudantes do Centro, das próprias crianças do meio rural e da comunidade rural como um todo. A autora enfatiza que a questão do saneamento era uma preocupação tanto do meio rural como urbano no país, pois as condições de higiene e saúde vivenciadas pela população, as precárias condições das residências nas zonas rurais e a falta de atendimento médico faziam com que se tornasse alarmante o número de pessoas que morriam devido a doenças infecciosas. A Lei nº 8.529/1946 ressaltava que:

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, Decreto- Lei nº 8.529/1946).

Os serviços oficiais de Saúde Pública não conseguiam, sozinhos, sanar esse problema. Assim sendo, as instituições escolares eram chamadas a auxiliarem na propagação das práticas higienistas. A atuação das professoras rurais, então, ia além dos espaços escolares, tentando alcançar a comunidade a que pertenciam⁶³.

Ao serem indagadas sobre aulas relacionadas à vida do campo, a professora Tânia e a aluna Elsa esclareceram:

Todos nós tínhamos que trabalhar voltados para o meio onde elas trabalhavam, então a professora de matemática tinha que colocar nas situações da roça, a professora de português que era Eliana né? Então, tudo era... inclusive o material utilizado nas aulas de artes tudo voltado para o seu meio. Então a D. Helena tinha uma preocupação imensa de aproveitar o material do meio: a madeira, a argila, a palha de milho, o que pudesse aproveitar do meio ambiente (Tânia). Tinha os horários de trabalhar na horta... tinha o Oswaldo de Paula Lana que era técnico agrícola, depois veio outro lá da cidade também. A gente tratava ele de Zuzim, agora não sei... Josué não sei o que lá Galvão, ele também deu aula aqui no campo pra gente, ensinou a plantar flor. A gente tinha um jardim, tinha horta. A gente tinha aquelas aulas de agricultura, porque geralmente dava aula na roça então

⁶³ É importante ressaltar que outras pesquisas podem ajudar a compreender como se deu a relação entre os saberes, as práticas das comunidades rurais e o que eram propagados na formação oferecida. Contudo, é preciso sempre pensar nos modos como as comunidades se apropriavam desses processos, uma vez que os sujeitos sempre produzem resistências.

tinha que entender de tudo isso. Eu acho que esse curso devia continuar, ele era muito bom, foi uma pena que acabou. Pra quem trabalha na zona rural era uma benção. Uma pena ter acabado, era muito bom! (Elsa).

Por outro lado, as alunas Joana e Vanda afirmam que questões de agricultura e plantio não tiveram tanta ênfase na formação delas: “Eu me lembro que tinha alguma coisa de horta, mas não era direto assim não” (Vanda).

Todos os sujeitos entrevistados lembraram que o Padre Antônio Mendes ia aos finais de semana celebrar uma missa na instituição, mas não se lembraram de ter aulas de Religião.

Ele ia lá todo o sábado ou domingo não sei. Ele dava aula e celebrava. Olha, a D. Helena era, assim, muito preocupada em dar uma formação mais completa, mais geral, apesar dos conteúdos serem limitados, ser voltado para aquela necessidade tremenda do momento emergencial, mas ela fazia questão de artes, de religião, de educação física, de arte culinária, música (Tânia).

Sobre as aulas de Educação Física, Elsa afirmou: “A Educação Física eram as aulas de recreação, aquelas danças de recreação, aquelas coisas equivaliam a uma Educação Física” (Elsa). Esta afirmação foi corroborada pelas alunas Vanda e Joana: “Era no horário dessa recreação que ela dava alguma coisa de Educação Física (...) Era uma brincadeira mesmo”. Para D. Vanda, era momento de “relaxar”. A professora Tânia afirmou: “Eu não estou lembrando, eu acho que tinha [Educação Física]. Deixa eu ver quem dava aula de educação física... eu acho que é Elizena. Tinha sim (...) Era mais dança, era mais assim, jogos”.

A aluna Vanda ressalta que elas tinham muitas aulas práticas: “a gente trabalhava muito o lado prático para a gente aprender, para fazer quando estivesse dando aula. Então tinha o lado teórico e tinha o lado prático também”. Elsa enfatiza contribuições que as aulas de Metodologia proporcionaram em sua formação: “O curso me ajudou demais, porque ensinava muito na parte de Metodologia, essas coisas, trabalhos... assim, eu aprendi muito. Essa escola me ajudou demais!”. Mas, afinal quais materiais eram utilizados nas aulas? A instituição recebia recursos suficientes para a compra destes? Por meio desses questionamentos, apresentamos também um pouco da metodologia de trabalho de alguns professores dessa instituição.

3.7 Materiais utilizados

Ao ser indagada sobre os tipos de materiais que as professoras utilizavam em suas aulas, Tânia descreveu que:

Em Didática, eu procurava o que era mais simples, por exemplo, a gente usava jornal para fazer cartazes. A gente comprava papel de pão, a gente comprava esse papel de embrulho mais barato para fazer material, até saco de linhagem teve algumas professoras que aproveitavam para fazer material, então era o que a gente tinha a mão, tecidos (Tânia).

Ao analisarmos o fragmento do discurso de uma aluna que participou do Curso no Centro de Treinamento para Professores Rurais, escrito na matéria do *Jornal Folha de Viçosa*, no ano de 1965, fica explícita a busca dos professores em trabalhar com materiais voltados ao meio rural. A ênfase em atender às necessidades de tal meio foi ressaltada em sua fala:

Afinal, conquistamos o certificado, para nós muito caro e expressivo. É impossível descrever o quanto aproveitamos nas aulas, em que aprendemos fazendo. Quantas idéias novas, quantas experiências vividas e habilidades desenvolvidas. Aprendemos a valorizar a matéria prima do meio rural, confeccionando variados trabalhos. Aqui aprendemos a sentir os problemas rurais na palpitante realidade. Voltaremos ao Magistério, mais animados para enfrentar que se nos apresentarem. Levaremos para nossa escola nova vida, novos métodos de trabalho, mais reais, que atendam, que atendam às necessidades do meio rural.

Tudo faremos para corresponder ao que de nós esperam nosso mestre. Serviremos, assim, a Deus e a pátria!

A aluna Joana citou o uso de materiais confeccionados por ela, aproveitando materiais do meio:

Ela [Professora de trabalhos manuais] dava uma jarra pra gente fazer, com gesso, colocava cacos de vidros ... ela deu várias coisas, mas o que ficou na minha cabeça essa jarra com giz... tinha um bambu grosso que ela cortava, lixava e já dava ele prontinho pra gente. Os funcionários lá faziam esse trabalho e a gente derretia o gesso, passava nele todo, fazia umas ranhuras nele e ia pregando caquinhos de vidro amarelo, verde... ficava até bonito! (Joana).

Segundo Tânia, as professoras usavam materiais relacionados ao cotidiano das alunas, pois a verba para a compra desses materiais era pequena. Além disso, sabia-se que as alunas tinham poucos recursos para trabalhar nas escolas.

Tinha, tinha verba, mas era muito pequena, mas a gente não podia apresentar material sofisticado porque elas não tinham isso lá na zona rural. Elas ganhavam pouquíssimo, elas não tinham dinheiro para comprar material, então a gente tinha que usar o mais barato, mas simples que elas tivessem ao alcance delas (Tânia).

A professora Eliana e o professor Sebastião descrevem que procuravam auxiliar para que as alunas produzissem também os seus próprios materiais didáticos, assim eles seriam utilizados quando fossem lecionar:

O aperto era demais com o que a gente marcava pra elas confeccionarem. Elas tinham que fazer material didático, porque como vai dar uma aula sem material didático? Elas não tinham nada. Então, a gente organizava aqueles cartazes mais simples, que fosse ser de mais utilidade para elas e elas faziam no fim de semana. Todo mundo fazia no fim de semana. Então elas levavam alguns cartazes de utilidade, de uma matéria mais fácil de ensinar. Se fosse para ensinar a parte de uma fruta... Como ia ensinar a parte de uma fruta sem um cartaz? Então elas faziam, umas faziam bem feito, outras não faziam, mas todo mundo tinha que fazer (Eliana).

Um das alunas do Centro de Treinamento para Professores Rurais, Ângela, relatou que “tinha muito livro que podia usar para fazer pesquisa, eu fazia muito, eu lia muito.” Em relação a esses livros, a professora Tânia nos disse que:

O centro tinha uma biblioteca, modesta mas tinha e a gente usava muito os livros porque elas precisavam entrar em contato com os livros, aprenderem a lerem e pesquisar. Então a D. Helena fazia questão da biblioteca e Eliana trabalhou muito para enriquecer essa biblioteca. Eliana é muito dinâmica, muito trabalhadeira, muito animada, então tinha biblioteca sim (Tânia).

Joana contou que os professores utilizavam “Além de livros, a professora de ciências tinha muito bichos dentro do vidro. Que a gente tinha nojo. Tinha muita cobra, tinha aranha... elas tinham bastante material” (Joana).

3.8 A mudança: de Curso de Treinamento para Professores Rurais para Curso de Qualificação Profissional a nível de 2º grau

Intrigadas pelo motivo do fechamento desse Centro de Treinamento, que durante um bom tempo foi a única oportunidade para a formação de professores rurais de Viçosa e região, pesquisamos o porquê do seu encerramento:

(...) saiu a lei [Lei 5.692/71] que acabou com os professores leigos. De repente, o governo deu um salto imenso de qualidade, de competência e saiu a lei que nenhum professor poderia mais lecionar se não tivesse o curso, no mínimo, que nós chamávamos de normal. Hoje não sei como que chama mais esse curso... Normal superior. Então, os centros fecharam. Eu sei que nós trabalhamos lá até 1972. 1973 a gente não teve curso, a gente ficou encaixotando livros, arrumando arquivos. É bom você confirmar isso com Eliana. Eu acho que em 73 nós não tivemos mais curso de treinamento não. Confirma com Eliana, por favor. O último foi em 73, não sei se no primeiro... 72, não sei se funcionou no primeiro e segundo semestre não... Porque eram dois cursos por ano, primeiro e segundo semestre (Tânia).

(...) acabou o convênio, as funcionárias saíram e tudo. Entregou, acho que para o Estado, a delegacia de Ponte Nova. Acho que eles não tiveram, assim, muito recurso para continuar e acabou (Eliana).

Pelos dados coletados, o Curso de Treinamento para Professores Rurais no Centro de Treinamento existiu até 1972, destinado a professores da zona rural, abordando disciplinas relacionadas ao campo e habilitando para lecionar nos três primeiros anos do ensino primário:

Sábado e domingo é que a gente fazia os cartazes para dar aula, até o terceiro ano, porque a gente podia dar aula só até a terceira série, então a gente tinha material até a terceira série. (...) Eu cheguei a dar aula até para o quarto ano, assim substituindo... um mês, dois meses, porque lá na Colônia esse curso era um intensivão de Normal! (Joana).



Figura 5: Certificado do “Curso Regional de Treinamento para Professores Rurais” (1959).
Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

Em Viçosa, uma reportagem do jornal *Folha da Mata* informava que estava sendo oferecido um cursinho supletivo para aqueles professores que quisessem concluir o 1º grau e, desta forma, poder ter acesso ao 2º grau.

A partir de 1973, a formação oferecida aos professores passou a ser o Magistério a nível de 2º grau. O nome do curso que consta no certificado do ano de 1978 é “Curso de qualificação profissional, a nível de 2º grau, para o Magistério de 1ª à 4ª série de 1º grau”.

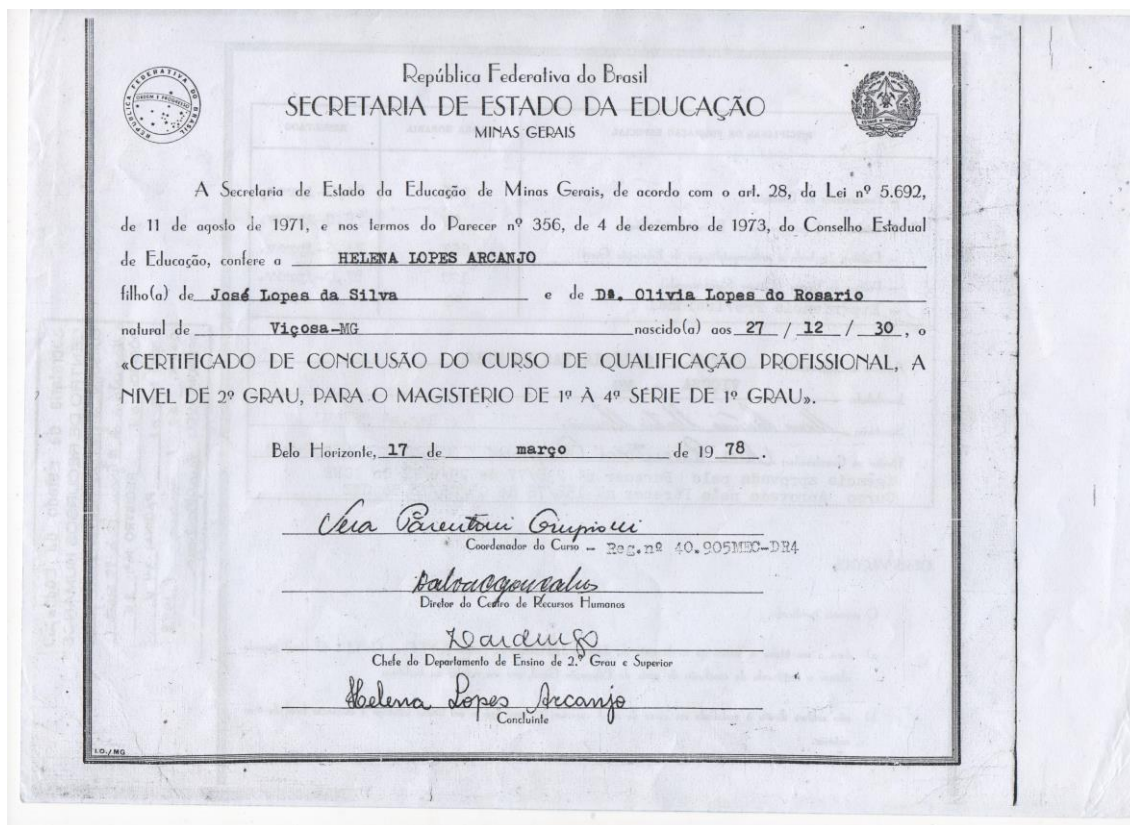


Figura 6: Certificado do Curso “Cursos de qualificação profissional, a nível de 2º grau, para o Magistério de 1ª à 4ª série de 1º grau” (1978). Fonte: Arquivo pessoal de uma ex-aluna.

De acordo com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de 1º e 2º graus tinha como finalidade:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (BRASIL, 1971).

Em relação à formação docente, a Lei discriminava que:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do Magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do Magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Desse modo, passou a ser obrigatório que os professores primários tivessem, no mínimo, habilitação específica de 2º grau para lecionarem em escolas de 1º grau. Segundo Tanuri:

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

De acordo com o Parecer nº 356/1973, o Anuário Estatístico do IBGE de 1971 informava que, no ano de 1968, eram 22.207 professores sem titulação, sendo 48% destes em exercício no Estado de Minas Gerais e 13% do total nacional. Entretanto, consta no mesmo Parecer que o levantamento realizado a partir dos Quadros de Classe do ano de 1973 acusava a existência de 7.424 professores nessas condições, 3.642 pertencente aos quadros oficiais do Magistério e estabilizados por tempo de serviço. São dados muito díspares, já que o número de professores sem formação teria caído 66,6% num período de apenas 5 anos no Brasil, como o próprio documento ressaltava:

Há portanto, uma discrepância gritante entre informações oficiais: qualquer delas, no entanto, justifica uma política agressiva de qualificação desses docentes, como condição sine qua non para melhoria de produtividade do sistema (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1973, p. 1).

Como solução para essa expressiva falta de formação dos docentes, o Parecer 356/1973 defendia o aperfeiçoamento e treinamento de professores para o ensino fundamental e normal, além da preparação de professores para exames supletivos, devendo os alunos “acorrer aos exames supletivos nas localidades mais próximas” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1973, p. 4). Consta ainda no documento que a coordenação central para a realização dos cursos de 2º grau seria sediada na Fundação Estadual de Educação rural Helena Antipoff.

Ao que tudo indica, o Centro de Treinamento de Professores da Colônia Vaz de Melo deixou de oferecer o “Curso de Treinamento para Professores Rurais” e passou a oferecer o “Curso de qualificação profissional, a nível de 2º grau, para o Magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau”, a partir de 1973.

No Parecer nº 421/76, Viçosa-MG aparecia como um dos municípios da Zona da Mata que oferecia tal curso:

(...) curso será realizado no Centro de Treinamento para o Magistério da Colônia Vaz de Melo do Município de Viçosa, com uma carga horária de 1.150 horas-aulas, das quais 390 horas serão supridas no exercício de 1977 e 760 horas no exercício posterior e atenderá a 80 alunos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1976, p. 3).

A Lei 5692/71, ao mesmo tempo em que apresentava um “esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 80), contribuía para a fragmentação do ensino.

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação- por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (TANURI, 2000, p. 81).

Sobre este esvaziamento do conteúdo pedagógico, identificado por Tanuri, o Parecer nº 158/76 apresentava:

Os cursos que objetivam a qualificação profissional em nível de 2º Grau iniciaram-se incluindo a parte de educação geral, mas com o desenrolar da experiência, limitaram-se à parte de formação especial, e agora, abrange, apenas os mínimos de habilitação profissional definidos pelo Parecer CFE 349/72 e pelas Resoluções CEE 149/72 e 153/72. (Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado) (TANURI, 2000, p. 102).

De acordo com Tanuri, o ingresso na chamada ‘Habilitação Específica’ para o Magistério passou a ocorrer na segunda série, reduzindo-se a carga horária das disciplinas pedagógicas e os conteúdos trabalhados. A autora afirma que houve uma modificação e desvalorização da Escola Normal e fechamento de diversos cursos relacionados à formação de professores nos anos posteriores. Ou seja, o fato de tornar a formação de professores obrigatória em nível de 2º grau não fez, necessariamente, com que esta ganhasse maior qualidade e reconhecimento.

Considerações Finais

O Centro de Treinamento para Professores Rurais da Colônia Vaz de Melo, estudado nesta pesquisa, existiu entre os anos 1950 e 1970. O curso de formação de professores rurais era oferecido semestralmente e a procura aumentava, gerando a necessidade de se estabelecer uma seleção entre os candidatos. Além disso, foi criada uma Escola Anexa que tinha por objetivo auxiliar na formação prática destes professores, além de atender às crianças da comunidade.

Tratava-se de um curso integral, ou seja, quem estudava, tinha que residir nos alojamentos por um período de um semestre ou quatro meses, pelo que nos foi relatado. A Lei 5.692/71, ao estabelecer que os professores para os primeiros quatro anos do 1º grau tinham que ter formação a nível de 2º grau, transformou completamente a instituição. As professoras que trabalhavam até então eram funcionárias federais e foram redirecionadas para trabalhar em outras instituições do governo federal. Encerramos neste ponto nosso estudo não sabendo até quando houve a oferta de curso de 2º grau para formação de professores, embora tenhamos um registro de um diploma deste curso datado de 17 de março de 1978 (Imagem 6).

Sobre o conteúdo ensinado no Curso, os entrevistados lembraram-se de Didática, Metodologia, Noções de Álgebra, Horticultura, Puericultura e Enfermagem, Recreação, Artes, e Ciências da Natureza - o que revela que, além de uma formação específica para o exercício da docência. Visava-se a formação e transformação da escola da zona rural, bem como do seu entorno, com a implementação de métodos “modernos”, bem como técnicas para auxiliar no desenvolvimento da comunidade como um todo.

Devido à escassez de documentos do Centro de Treinamento para Professores Rurais, recorremos à história oral, construindo coletivamente narrativas acerca do cotidiano de pessoas que participaram e vivenciaram essa instituição. Afinal, não parece importante arquivar documentos de um curso para professores de zona rural, do interior de Minas Gerais quando havia uma grande lacuna na formação de professores, especialmente em regiões mais distantes da capital. Talvez, camuflar esses problemas referentes à educação, principalmente à Educação rural, foi e ainda seja a melhor política para o Estado mineiro.

Os depoimentos de cada participante, guardados por alguns anos em seus “baús de memórias”, se tornaram o fio condutor do nosso trabalhar. Tecer as tramas e (re)virar esses baús, nos possibilitou compreender além de algo que já se passou, mas uma história que segue viva em suas lembranças. Os sujeitos que fizeram parte desse Centro ajudaram a tecer esta história. Seu trabalho de rememorar foi ponto fundamental para a construção deste tecido que teve por objetivo recuperar um pouco o cotidiano do Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo em Viçosa.

CAPÍTULO 4

HELENA ANTIPOFF E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES RURAIS: NARRATIVAS SOBRE A SUA PASSAGEM EM VIÇOSA-MG

Introdução

Conhecer histórias de outras épocas, adentrar na vida de sujeitos que tiveram ricas experiências em outros tempos, exige sensibilidade e rigor teórico, antes de tudo, se quisermos fazermos das narrativas um objeto de estudo (FISCHER, 2011, p. 18).

Ao aprofundar nossa investigação sobre a Educação Rural e a formação de professores no estado mineiro foram recorrentes os indícios de envolvimento de Helena Antipoff com essa temática. Em vista disso, entendemos que seria relevante destacar a sua participação. Buscamos compreender e analisar as influências e contribuições dessa educadora na Educação Rural do Estado de Minas Gerais, por meio de referências bibliográficas, discursos e escritas feitas por ela encontradas no Acervo da “Sala Helena Antipoff” da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Procuramos, ainda, averiguar o seu possível envolvimento com o Centro de Treinamento para Professores Rurais em uma comunidade rural da cidade de Viçosa-MG. Através das lembranças de alguns sujeitos envolvidos com esse centro, fomos traçando um pequeno enredo, no qual os nossos principais personagens foram as pessoas que “guardavam” as lembranças sobre Helena Antipoff.

É importante enfatizar, porém, que os discursos produzidos por quem narra são também representação do real, sendo assim, o campo da memória está interligado à história cultural, valorizando a história de fontes orais e escritas, sem a preocupação de afirmar as narrativas como verdades ou não, mas como representação de uma realidade. Afinal, “a memória não é um fato da realidade, mas uma representação. Ela não é pessoal, de uma única voz; sempre está inserida num contexto social” (FISCHER, 2011. P. 22).

Alguns trabalhos nos auxiliaram para a criação desse capítulo. A escolha destes não foi aleatória, sendo selecionados aqueles que abordavam a formação dos professores rurais, bem como das contribuições de Helena Antipoff nesta temática. Entre eles, destacamos: “Psicologia e Educação rural na obra de Helena Antipoff: um olhar sobre o passado”, de autoria de Alberto Mesaque Martins, Rosely Carlos Augusto

e Maria Isabel Antunes-Rocha (2011). “Helena Antipoff - a educadora ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade”, artigo escrito por Iraíde Marques de Freitas Barreiro (2007). O trabalho de Regina Helena de Freitas: “Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação” (2003). A dissertação de Mestrado de Larissa Assis Pinho (2009), cujo título é “Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais- Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)”; e também os livros “Helena Antipoff: sua vida sua obra” (1975) de autoria de Daniel Antipoff, e “Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual”, livro escrito por Regina Helena de Freitas Campos (2012).

Em um primeiro momento iremos abordar a Escola de Aperfeiçoamento, criada em Belo Horizonte no ano de 1927. A seguir a trajetória de Helena Antipoff será descrita, com sua vinda ao Brasil para se dedicar a Escola recém-criada. O intuito é apresentar os caminhos traçados pela educadora no que se refere ao trabalho com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com ênfase no professor rural no estado de Minas Gerais.

Na segunda parte desse trabalho nos concentraremos na apresentação do histórico da educação no município de Viçosa. Por fim, por meio de narrativas, será discutido o envolvimento de Antipoff com o surgimento do Centro de Treinamento para professores rurais na comunidade da Colônia Vaz de Melo em Viçosa-MG. Os sujeitos entrevistados foram professores dessa instituição que contribuíram para que pudéssemos compor uma parte importante dessa pesquisa: o motivo da criação dessa instituição em Viçosa e o envolvimento de Helena Antipoff com esse centro de formação.

4.1 A Escola de Aperfeiçoamento de Professores: o cenário do trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais

A Escola de Aperfeiçoamento era uma instituição para formação de professores. Ela surgiu no período em que o Estado de Minas Gerais passava por uma grande Reforma do Ensino (1927-1928). Francisco Luis da Silva Campos, então Secretário da Educação no Estado de Minas Gerais, propunha reorganizar internamente as escolas primárias e secundárias, reestruturando os órgãos de administração de ensino e expandindo o ensino primário (LOPES, 2002). Buscava-se também ampliar e renovar a formação dos professores, que deveria incorporar novos métodos científicos relacionados à educação.

Campos (2003) ressalta que essa Reforma foi uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorrida no Brasil, prevendo a criação e implantação da Escola de Aperfeiçoamento, dedicada à formação de normalistas que “viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada” (CAMPOS, 2003, p.210).

A Escola de Aperfeiçoamento tinha duração de dois anos e, segundo Campos (2010), em seu currículo estavam presentes as disciplinas de Pedagogia, Psicologia Experimental e Educacional, Metodologia de Ensino, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Noções de Direitos Constitucionais e Educação Física.

O objetivo dessa instituição era formar educadores dispostos a trabalhar com os novos métodos educativos inspirados em conhecimentos científicos mais modernos na época, como a Psicologia. As alunas da Escola eram professoras que já trabalhavam no ensino público do Estado:

A Escola de Aperfeiçoamento foi a primeira experiência, feita no Brasil, de implantação de instituição de ensino superior na área da Educação, e funcionou por duas décadas, tendo-se tornado instituição modelo na formação de educadores no país. Foi ali que o trabalho de Helena Antipoff como pesquisadora encontrou ambiente adequado para florescer (CAMPOS, 2003, p. 216).

Daniel Antipoff (1975), filho de Helena Antipoff, salienta que rapidamente a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico ganhou destaque na capital mineira e no interior do Estado de Minas Gerais. O interesse de muitas candidatas tornou necessário que um exame de seleção fosse realizado para preencher as vagas.

É válido lembrar que o período em que Helena Antipoff chegou ao Brasil foi marcado por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Peixoto (2000) descreve que, em 1930, a educação era um dos temas mais discutidos no Brasil. Tanto políticos quanto educadores defendiam e reivindicavam uma revisão do sistema educacional brasileiro. O que estava em pauta era mais do que ofertas de oportunidades para a população, mas também a melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, Peixoto (2000, p. 88) descreve que no ano de 1931 “a Secretaria da Educação e saúde expediu ato suspendendo o ensino em 335 escolas rurais, 12 escolas urbanas e 26 escolas noturnas. Justificam o ato a infrequência, a deficiência de matrícula e a falta de prédio escolar”. Além disso, a autora enfatiza que a formação dos professores ocorria de forma desigual:

O processo de diferenciação, à medida que se baseia em critérios científicos, assume foro de neutralidade e oculta a dimensão social nele embutida, fazendo da escola uma instituição dualista. Essa dicotomia, que se expressa em termos de conteúdos, métodos e até mesmo de professores desigualmente preparados, faz da escola uma instituição que acentua as diferenças, ao invés de reduzi-las (PEIXOTO, 2000, p. 95).

O que se pode inferir das informações trazidas por Campos e Peixoto é que havia grande diversidade entre as escolas. Enquanto a Escola de Aperfeiçoamento apresentava proeminência e inovação, outras instituições do estado se encontravam em maior precariedade.

4.2 Trilhando os caminhos da roça: Helena Antipoff e seus percursos em relação à educação rural

[Helena Antipoff] Foi uma das responsáveis pela criação e pelo funcionamento do Laboratório de Psicologia e do “Museu da Criança” da Escola de Aperfeiçoamento; pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932); pelo Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (a partir de 1940). Foi professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional nos cursos de Didática (Licenciatura) e de Pedagogia na Universidade de Minas Gerais. No pouco tempo durante o qual viveu no Rio de Janeiro, Helena Antipoff trabalhou no Departamento Nacional da Criança (Ministério da Saúde) e participou da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Foi ainda no Rio que a educadora engajou-se nas reflexões sobre a Educação rural, mas sua atuação nesse ramo ocorreu, principalmente, quando voltou a residir em Belo Horizonte, em fins de 1947 (PINHO, 2009, p. 14-15).

Nascida na Rússia, em 25 de março de 1892, Helena Antipoff formou-se em Pedagogia e posteriormente em Psicologia pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, sob a orientação de Édouard Claparède⁶⁴. A educadora veio para o Brasil em 6 de agosto de 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais para trabalhar como professora na Escola de Aperfeiçoamento. Chegando a Belo Horizonte, ela assumiu a direção do Laboratório de Psicologia da referida Escola, passando a desenvolver junto com as alunas, pesquisas sobre a criança mineira, renovando práticas e conteúdos na educação (CAMPOS, 2003). A “liderança foi, ao longo de sua vida, exercida com razão e

⁶⁴ Conhecido como líder escolanovista na Suíça, foi diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra desde 1904. Em 1912 criou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, instituição destinada à formação de educadores e centro de pesquisa em ciência da educação (CAMPOS, 2010). Sua obra mais conhecida, segundo Campos (2000), foi o livro “Psicologia da criança e pedagogia experimental” (1909).

sensibilidade, isto é, com atenção à ciência e ao contexto de aplicação dos conhecimentos” (CAMPOS, 2003, p. 210).

Para Campos (2003), Helena Antipoff foi uma das primeiras intelectuais a divulgar uma abordagem interacionista e construtivista no Brasil, considerando os fatores ambientais e culturais dos indivíduos. Além disso, apresentava uma visão crítica em relação à organização escolar, trabalhando para a ampliação e democratização da educação básica, a educação rural, a educação especial e o desenvolvimento de talentos (CAMPOS, 2003).

Antipoff, juntamente com um grupo de religiosos, médicos, psiquiatras, educadores e intelectuais criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, sendo de caráter privado, mantida por seus criadores e doações particulares/públicas. No ano de 1935 a sociedade criou o Instituto Pestalozzi, destinado às crianças e adolescentes "excepcionais", que possuíam pouco ou até mesmo nenhum avanço em relação à escola local (CAMPOS, 2000). Campos descreve que o Instituto funcionava como centro de pesquisa sobre anormalidade mental e trabalhava na formação de crianças e educadores. Enquanto as crianças recebiam apoio psicológico e educacional em classes especiais, sendo agrupadas de acordo com as suas capacidades, os educadores recebiam treinamento para o ensino especial.



figura 7: Helena Antipoff. Fonte: Imagem retirada da internet. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=imagem+de+helena+antipoff&tbm=isch&imgsrc=jyK4SvYYb4uv-M%3A>>. Acesso em 25 de março de 2016.

No final da década de 1930, Helena Antipoff instalou uma escola para crianças marginalizadas e excepcionais no município de Ibirité, interior de Belo Horizonte. A escola, denominada Fazenda do Rosário, iniciou suas atividades em 1940 (CAMPOS, 2003). Campos afirma que a instalação da Fazenda foi a ampliação da Sociedade Pestalozzi e que ao levar a escola para o meio rural, Antipoff acreditava que poderia não só reeducar as crianças marginalizadas, mas também conter as migrações internas que contribuíam para a marginalização. A autora considera que Antipoff defendia uma reforma social por meio da educação.

A integração à comunidade das crianças abandonadas não era a única preocupação da educadora, como salienta Campos (2003). Antipoff procurava levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios relacionados à educação, criando, desse modo:

A Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação rural

(Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica (PINHO, 2009, p. 16) .

A preocupação em civilizar o povo camponês e a de conter o êxodo rural fazia parte dos discursos não só dos governantes mineiros, mas também da própria Helena Antipoff:

Urge focalizar a atenção naqueles dois terços da população que no Brasil acham-se quase inteiramente deixado ao seu próprio destino, isto é, o roceiro, o homem do campo, auxiliando-o, com meios modernos, a permanecer ali onde nasceu, ou a fixar-se em climas e terras melhores para a lavoura (COLETÂNEA, 1992, p. 10).

Os professores, conforme aponta Rosa (2015), eram responsáveis não só pela alfabetização da população, como também pela “mentalidade ruralista”, a fim de contribuir para a fixação do homem do campo em seu meio, alcançando o progresso econômico, social e cultural da população rural. Para Helena Antipoff, a educação e a “urbanização” do meio rural era a melhor forma de conseguir alcançar esse progresso: “A própria escola rural, por mais modesta que seja deve antes de mais nada servir de modelo vivo de higiene, de estética e de aproveitamento mais racional possível do terreno disponível” (ANTIPOFF, 1992, p. 37).

Para a educadora, era preciso investir na educação e na formação dos mestres enfatizando métodos novos e concretos de ensino, pois até aquele momento muito se falava e criticava sobre a Educação Rural, mas havia poucos resultados eficientes e concretos (ANTIPOFF, 1992).

Não nos parece plausível, entretanto, que as escolas normais atuais e que os institutos de educação, que ornam a seu modo as capitais dos Estados e do Distrito Federal, com seu ensino ainda tão fortemente impregnado e academicismo artificial, possam formar guias esclarecidos e dinâmicos para as gerações em broto. E ficamos deveras estarecidos ao tomar contato com algumas escolas ditas dos cursos normais regionais, já funcionando sob o novo regime da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, e entretanto continuando o seu trabalho pedagógico numa rotina desesperadora, com métodos preguiçosos da escola nada ativa, sem ciência, sem vida, sem alegria. Não será destes institutos de educação e destas escolas normais, mais estufas para plantas decorativas que viveiros de madeira sólida, que deverá esperar a contribuição imprescindível da educação da *modalidade ruralista* e no progresso econômico e cultural do povo, a partir das zonas rurais (ANTIPOFF, 1945, p. 14).

Segundo Rosa (2015), Helena Antipoff, com o apoio do governo mineiro, desenvolveu em 1947 um conjunto de ações em prol da formação dos professores rurais, pois a falta de investimentos nas escolas rurais e a falta de formação dos professores dificultavam o processo de escolarização e “civilização” desse meio.

As iniciativas concretas em investir no meio rural tiveram o apoio do governo estadual, especialmente a partir da integração da Fazenda do Rosário à Campanha Nacional de Educação rural- CNER⁶⁵ (PINHO, 2009). Essa campanha, segundo Barreiro (2007), surgiu em um período em que o desenvolvimento industrial se espalhava pelo Brasil (1952-1956). Nesse contexto, começou a se investir na modernização das populações carentes, com destaque para as populações rurais. O propósito era conter o êxodo rural e “urbanizar” esse espaço. Para a autora, é a partir desses investimentos no meio rural que Helena Antipoff começou a aprofundar essa problemática, principalmente no que tange à educação.

Urge levantar seu padrão de vida de modo a tornar desnecessário o êxodo do campo. Dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meio de educar filhos sadios e felizes (ANTIPOFF, 1992, p. 10).

Abgar Renault, Secretário Estadual de Educação nos anos de 1947- 1951, criou vários centros regionais de treinamentos para os professores rurais mineiros, através do Serviço de Ensino Rural. Daniel Antipoff (1975) destaca que foram escolhidas como centros regionais de treinamento as cidades de: Viçosa, Teófilo Otoni, Conselheiro Mata, Araxá e Divinópolis. Na direção das Escolas Normais Regionais estavam as Professoras Olga Coelho, Fernandinha Melo, Nenzinha Melo e Lidimanha Maia, ex-alunas do Curso de Aperfeiçoamento.

Segundo Barreiro (2007), em 1947, as instituições instaladas na Fazenda do Rosário foram agrupadas nos Institutos de Organização Rural ou Centros de Urbanização do Meio Rural em Ibirité e no mesmo ano houve a construção do prédio da Escola Normal Rural. Campos (2010) ressalta que esses institutos seriam uma “reunião

⁶⁵ Barreiro (1989) ressalta que a CNER foi criada em 1952, mas sua implementação ocorreu apenas em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek quando realmente ela foi regulamentada, dispondo de verbas e recursos financeiros. O seu objetivo era levar a população do meio rural conhecimento teórico e técnicos para o desenvolvimento desse meio, elevando os níveis econômico da comunidade rural, introduzindo técnicas avançadas em relação a organização e ao trabalho. Contribuindo desse modo, para um avanço na educação, na higiene, na moral e o modo de vida do meio rural. Através da educação acreditava-se que resolveriam os problemas sociais existente na comunidade rural.

de instituições”, que englobariam instituições educacionais e outras alternativas de assistência direcionadas ao meio rural.

A convite de Abgar Renault, Antipoff assumiu o cargo de chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER), criado oficialmente em 1949. De acordo com Pinho (2009) este foi um período de ações governamentais voltadas para o desenvolvimento da educação rural, não só em Minas Gerais, mas em todo o Brasil.

Concretizaram-se, em Minas Gerais, vários cursos de formação direcionados para o educador rural: de 1948 a 1970 foram criados diversos Cursos de formação direcionados para os professores rurais, como: Cursos de aperfeiçoamento para professores rurais de 1950, 1952, 1955. Realizaram-se Seminários de Estudos Rurais. No período de 1951 a 1955 aconteceram Quinzenas Anuais de Orientadores de Ensino Rural de Minas Gerais. Em 1955 foi criado o Instituto Superior da Educação Rural em Ibirité. De 1955 a 1958 aconteceram os Cursos para Supervisores do ensino em zonas rurais. Em 1957 a 1970 foi o momento dos Cursos de treinamento para professores primários rurais. Em 1956 a 1962 foram os cursos de orientadores adjuntos do ensino em zonas rurais. Entre 1957 e 1970 ocorreram os cursos de férias para professores rurais. A partir de 1958 acontece a Jornada Ruralista⁶⁶ (PINHO et al., 2010). Assim sendo,

[...] a realização desses cursos de formação direcionados para o professor rural demandava o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, baseada em um método de ensino e em um conjunto de práticas educativas e escolares. Como parte dessa pedagogia, seria imprescindível o treinamento do professor no próprio meio rural, mas não tão distantes da zona urbana, pois dessa receberia influência dos padrões ditos modernos e civilizados (PINHO et al., 2010, p. 16-17).

Na Fazenda do Rosário realizaram-se dezoito Cursos de Aperfeiçoamento. O primeiro aconteceu em 1948 e o 18º em 1956. Esses cursos tinham por objetivo, segundo Antipoff (1948), orientar os professores para que as escolas públicas da zona rural se tornassem centros de cultura brasileira, propagando medidas concretas e úteis para uma vida mais próspera. Eram cursos intensivos, de 90 dias de duração, em que

⁶⁶ Segundo Antipoff (1975) a 1ª Jornada Ruralista fornecia exposição de produtos rurais com a publicação e distribuição do Boletim nº 1 de “Escola Rural”, Órgão dos Cursos Rurais da Fazenda do Rosário.

alunos/professores participavam das atividades agrícolas e sociais da comunidade para que pudessem se familiarizar com os problemas do meio.

O currículo apresentava disciplinas diversas, dentre as quais estavam: Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História, Ciências Naturais, Higiene, Puericultura, Enfermagem, Trabalhos Agrícolas, Fundamentos da Educação e Metodologia, Trabalhos Manuais e Desenho, Economia Doméstica, Religião, Atividades Recreativa e Educação física (PINHO, 2009). O horário cotidiano dos estudantes/professores nos cursos estava organizado da seguinte forma:

6 horas- levantar- banhos matinais-arranjos dos dormitórios;
6,45- Café;
7 horas- Revisão dos trabalhos da véspera, preparos do dia;
de 8 às 11 horas- Estudos do dia;
11,15- Banhos;
11,30- Almôço de 12,30 às 14 horas- Descanso e preparo dos trabalhos da tarde;
das 14 às 17 horas- Aulas e trabalhos práticos (Merenda às 15,30 horas)
17,15- Banhos e muda de roupas;
18 horas- jantar;
20 horas- Reunião dos Conselhos⁶⁷ e das Comissões-Entretenimentos- Estudos;
22 horas- silêncio (COLETÂNEA, 1992, p. 21-22).

No que se refere aos cursos de treinamentos para os educadores rurais, Helena Antipoff (COLETÂNEA, 1992, p. 33) ressaltou que “Tais cursos são indispensáveis para o levantamento do padrão cultural do professorado rural, assim como para sua orientação para novos rumos desse ensino ao serviço da maioria do povo brasileiro”. Era função dos educadores melhorar as técnicas e os métodos de trabalho, assim como exercer um papel de liderança social, sendo transmissor de cultura e estabelecendo um novo padrão de vida para a população rural.

É importante o papel dos municípios na valorização das zonas rurais. Merece o nosso rurícola a atenção dos governos municipais, pois é esta a instituição que mais perto se encontra dele e, portanto, está mais apta a conhecer os problemas da zona rural e colaborar com o homem do campo auxiliando-o na melhoria do seu padrão de vida, interessando-o, assim, na fixação à terra (LORENÇO FILHO, 1954, p. 36).

⁶⁷ Havia Conselhos de estudantes com diversas comissões, sendo elas: comissão de alojamento, alimentação, estudos, relações sociais, compras e comunicação e por fim de publicidade (COLETÂNEA, 1992).

O início dos anos de 1950 foi produtivo e houve avanços no que se refere ao meio rural e à formação dos docentes (BARREIRO, 2007). Recursos do governo federal foram repassados à CNER, e, sendo Helena Antipoff a coordenadora do programa no Estado de Minas Gerais, não apenas cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores foram criados. Com o apoio dessa campanha, aconteceram também a Jornada Ruralista e Seminários, com a temática de Educação Rural, além de criado o Boletim da Escola Rural, havendo uma maior propagação da temática.

Pode-se afirmar que a participação de Helena na CNER representou uma forma concreta de ampliação de seus trabalhos no meio rural e da objetivação de seus ideais, sem que isso representasse um endosso aos objetivos da CNER, no seu conjunto (...) (BARREIRO, 2007, p. 10).

A partir da década de 1960 menos recursos do Governo Federal foram destinados à Educação rural (BARREIRO, 2007). A CNER concluiu suas ações em 1963, então, com muitos cortes orçamentários e redução de ações. Barreiro (2007) indica também o Regime Militar, que durou no Brasil de 1964 a 1985, como fator que contribuiu para diminuição de recursos à Educação rural.

4.3 Viçosa: o cenário de implantação de um Centro de Treinamento para Professores Rurais

(...) Tão pequena era aquela terra,
Santa Rita do Turvo, assim chamada.
Poucos habitantes, poucos recursos,
Mas, uma terra por Deus abençoada (...)
(COELHO, 2001 apud PANIAGO, 2001, p. 10).

Antecedendo a apresentação da influência de Helena Antipoff no Centro de Treinamento para Professores rurais na comunidade rural da Colônia Vaz de Melo, faremos uma breve apresentação da cidade de Viçosa, onde a comunidade corpus desta pesquisa está localizada. Acreditamos ser necessário compreender o contexto espacial e temporal em que a instituição e a educadora Antipoff se encontraram.

Viçosa está localizada na mesorregião da Zona da Mata mineira. No ano de 2015 o município contava com uma população de 77.318 habitantes⁶⁸. De acordo com Paniago (1990), em 8 de março de 1800, o Padre Francisco José da Silva obteve

⁶⁸ Informação retirada do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015).

permissão para construir uma igreja em homenagem a Santa Rita de Cássia e a região foi então denominada Santa Rita do Turvo. Em 3 de junho de 1876, ela ganhou outro nome: Viçosa de Santa Rita, em homenagem ao bispo Dom Antônio Ferreira Viçoso. Em 1911, a cidade passou a se chamar Viçosa.

O município de povoado anônimo, em 1800, passa a ser reconhecido como Distrito, em 1830, e, em 30 de setembro de 1871, é reconhecido como vila de Santa Rita do Turvo, que mais tarde seria elevada à categoria de cidade pela Lei Provincial nº 2.216, de 03 de junho de 1876, recebendo o nome de Viçosa de Santa Rita, em homenagem ao Bispo Dom Antônio Ferreira Viçoso, da Arquidiocese de Mariana. A Comarca de Viçosa foi definitivamente criada pela lei nº 230, de 10 de novembro de 1890⁶⁹.

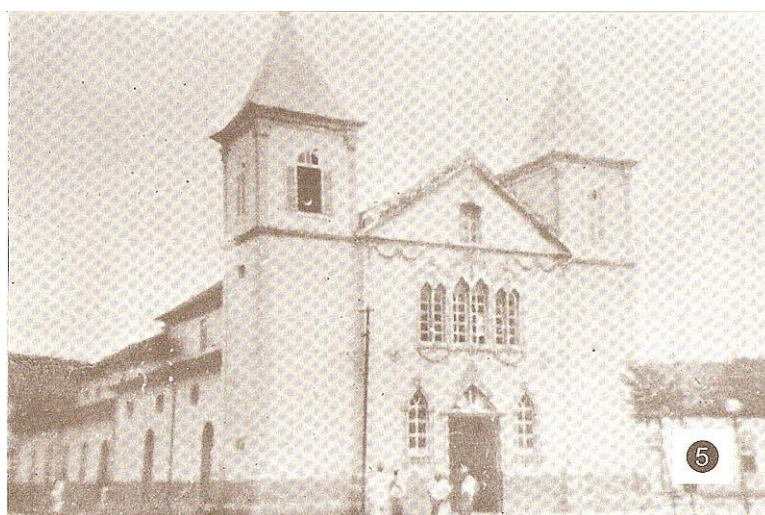


Figura 8: Primeira Igreja Matriz de Viçosa, s/d. Fonte: <http://www.redlinemg.com/vicosa-mg>. Acesso em: 10 de novembro de 2015

A inauguração da estrada de ferro na cidade, em 21 de dezembro de 1885, impulsionou o crescimento e progresso de Viçosa (PANIAGO, 1990).

⁶⁹ Disponível em: <http://www.dpi.ufv.br/funcion/altino/vicosa_main.htm.> Acesso em 25 fevereiro de 2016.



Figura 9: Maria fumaça chegando a Viçosa, 1920. Fonte: <http://www.redlinemg.com/vicosa-mg>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

A chegada das primeiras famílias que iriam formar as colônias estrangeiras do município foi possibilitada em parte pela estrada de ferro e sua maior facilidade de deslocamento. Paniago (1990) sublinha que, embora pequenos, esses núcleos participaram ativamente na formação de Viçosa.

Era objetivo do Governo, sobretudo do estado de Minas Gerais, atrair imigrantes de outros países para habitar e desenvolver regiões do país. Por iniciativa da Câmara Municipal de Viçosa, 24 lotes foram distribuídos, cada um com 36 alqueires em formas de Colônias (Renato⁷⁰).

A Colônia Vaz de Melo, comunidade onde existia o Centro de Treinamento para Professores Rurais, foi criada a partir da distribuição de 36 alqueires destinada à imigrantes alemães, segundo depoimento de Renato. A colônia foi criada em 1915 pelo Decreto 4434, de 23/08/1915 com a seguinte ementa: “cria um núcleo colonial denominado Colônia Vaz de Mello no distrito da cidade de Viçosa”.

Segundo Paniago (1990), Viçosa, no final do século XIX e início do século XX, estava voltada para a agricultura, tendo forte influência católica. Entre os párocos da

⁷⁰ Renato é um nome fictício. Ele é morador da Colônia Vaz de Melo, cursou o ensino primário na Escola Anexa ao Centro de Treinamento para Professores Rurais, fez o Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, na cidade de Viçosa. Na Universidade Federal de Viçosa fez o curso de Pedagogia e trabalha como professor de educação básica. Atualmente Renato é aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV.

cidade, o Padre Antônio Mendes⁷¹ participou ativamente da educação do município, principalmente na criação de colégios e Escolas Normais na cidade e região.

O primeiro grupo escolar na cidade de Viçosa surgiu em 1916. Era o Grupo Escolar Cel. Antônio da Silva Bernardes, com 586 alunos matriculados. O Colégio Viçosa teve sua origem em 1913, sendo uma instituição privada que atendia estudantes do sexo masculino. Com a vinda das Irmãs Carmelitas para a cidade, em 1917, foi criada a Escola Normal Nossa Senhora do Carmo (PANIAGO, 2001), um colégio particular que recebia público feminino. A Escola Normal Nossa Senhora do Carmo tornou-se uma escola oficial em 1930, com sede própria. Em 1946 foi implantado o curso ginásial, e, no ano seguinte, o Curso de Formação de professores. No ano de 1948 foi criada, anexa ao Colégio Viçosa, a Escola Técnica de Contabilidade.

O histórico do ensino superior em Viçosa iniciou-se a partir do Decreto Lei nº761 de 6 de setembro de 1920, baixado pelo então Presidente de Minas Gerais Arthur da Silva Bernardes, criando a Escola Superior de Agricultura e Veterinária- ESAV. Os principais objetivos da Escola eram investigar, pesquisar e disseminar ensinamentos agrícolas úteis e práticos à população rural do estado de Minas, em todos os níveis e modalidades (SILVA; BORGES, 2008). A sua inauguração se deu em 1926 e o começo a funcionar em agosto de 1927 (PANIAGO, 2001). Com a criação da ESAV, Arthur Bernardes optava por romper com a tradição de organizar o ensino da nova escola à maneira européia e seguir os modelos americanos, julgado como mais avançado em relação à agricultura e a veterinária nesse país (BORGES; SABIONI; MAGALHÃES, 2006). À vista disso, foram realizados contatos com o consulado do Brasil em

⁷¹ “O Padre Antônio Mendes nasceu em Viçosa em 3/8/1914, onde aprendeu enfermagem, trabalhando na farmácia de Benjamim Araújo. Ordenado padre em 11/12/1938, tornou-se Cônego em 1993. Bacharel em Direito e professor universitário, participou de órgãos colegiados e foi professor dos cursos de Economia Doméstica, Administração do Lar e do Agrotécnico, do Colégio Universitário e da Engenharia Florestal, lecionando disciplinas como Política, Sociologia, Psicologia, Português, Ética, Geografia, Legislação Florestal, Administração e Literatura. Em 1954 fundou a Conferência Vicentina Santo Tomás de Aquino, a primeira no âmbito universitário, orientando, por meio dela, a duplicação da Vila Vicentina, na Rua dos Passos, 475, e também a construção do Centro Profissionalizante da SSVP, na Rua Sant’Anna. Organizou a Semana Ruralista de Padres e Freiras, repassando, por intermédio dessa, princípios de Higiene, Agricultura e Alimentação. Lutou e obteve, com o seu reconhecido prestígio, verbas para a construção de edifícios da Universidade Rural e iniciou um trabalho que resultou na fundação e direção de dezesseis ginásios na Zona da Mata e no Sul de Minas, dentre os quais se destacam o Raul de Leoni, em Viçosa, gratuito para jovens oriundos de famílias de pequena renda. Deu assistência espiritual ao Centro de Treinamento de Professoras Rurais, na antiga Colônia Agrícola Vaz de Mello, no Colégio de Viçosa, no bairro Bela Vista, no Patronato Agrícola, no distrito de Cachoeira de Santa Cruz e no Lar dos Velhinhos. Foi vice-prefeito de Viçosa (1973-1976) e um dos que mais lutaram pela construção do Hospital São João Batista. Fundou ainda, ao lado do Prof. Pélmio Simões de Carvalho, o jornal Folha de Viçosa, atual Folha da Mata.” Disponível em: <http://www.rccvicosa.com/conego-antonio-mendes-oito-anos-de-saudades/>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

Washington/EUA com a intenção que Peter Henry Rolfs, diretor do Colégio de Agricultura da Flórida, aceitasse o convite brasileiro para construir a ESAV de acordo com os modelos arquitetônicos, filosóficos e educacionais dos Land Grant Colleges⁷² (LOPES, 2011).

No período de 1948 foi criada a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), incorporando as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária e Ciências Domésticas; a Escola de Especialização, os Serviços de Experimentação, Pesquisa e Extensão. Em 1969, a Universidade Federal de Viçosa foi instituída e incorporada à UREMG (PANIAGO, 2001).

Este era, portanto, o cenário educacional na cidade de Viçosa no período em estudo. Nesse contexto, visamos investigar se houve influência de Helena Antipoff na criação do Centro de Treinamento para professores rurais da Colônia Vaz de Melo, e como teria sido sua possível influência. Ressaltamos ainda que o único filho da educadora, Daniel Antipoff⁷³, estudou em Viçosa.

4.4 Helena Antipoff e sua relação com o Centro de Treinamento para Professores rurais de Viçosa-MG

Apesar de não encontrarmos documentos oficiais que indicam uma relação entre Helena Antipoff e o curso em estudo, Cirene Ferreira Alves (2009), em um livro de crônicas sobre a cidade de Viçosa, aborda este vínculo. Além disso, nas entrevistas realizadas, relatos foram dados de que Antipoff foi uma das responsáveis pelo surgimento dessa instituição. Utilizamos a história oral como fonte de pesquisa, uma vez que, ela:

busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS; SENNA, 2011, p. 97).

⁷² Os Land Grant Colleges surgiram nos Estados Unidos, na década de 1860, objetivando prioritariamente o incremento da agricultura. Foram criadas a partir da reivindicação de pequenos e médios produtores por maior apoio do Governo Federal para a agricultura e pela oferta de uma educação mais voltada para as atividades agrícolas, tendo como base ensinamentos práticos (RIBEIRO, 2010 apud LOPES, 2011).

⁷³ Daniel Iretzky Antipoff (1919-2005) nasceu na Rússia e faleceu em Belo Horizonte, Minas Gerais. Cursou agronomia na ESAV (atual UFV), tendo ingressado no curso em 1939.

Consideramos que as entrevistas são ferramentas enriquecedoras de uma pesquisa, pois elas são reconhecidas como “documentos pessoais” (ALBERTI, 2004, p. 14). Para a pesquisa como um todo foram entrevistadas onze pessoas. Dessas, apenas três serão utilizadas neste capítulo, pois abordam o envolvimento da Helena Antipoff com o Centro de Treinamento na Colônia Vaz de Melo. Os entrevistados foram Eliana, Tânia e Sebastião - todos professores do Centro de formação em estudo.

D. Tânia foi uma das entrevistadas que teve uma relação mais próxima com Helena Antipoff e nos detalhou um pouco mais sobre o envolvimento dessa educadora com a formação dos professores mineiros, pois ela procurou explicar quem foi Antipoff antes mesmo de falar da sua relação com o Centro de Treinamento em Viçosa-MG:

D. Helena tinha chegado há pouco da França a convite do governo brasileiro. Ela percebeu logo que as professoras rurais em Minas Gerais. Não só em Minas, mas no Brasil como um todo, era quase 100% leigas. Como eu, que já estava dando aula com a quarta série primária com um curso de admissão de poucos meses. D. Helena estava criando próximo a Belo Horizonte a Fazenda do Rosário, onde concentrou as obras dela, então ela criou a escola normal rural. Era uma escola de quatro anos em que o currículo era bem reduzido... não tinha Física, Química, História... assim História do Brasil, não tinha História geral, Matemática era praticamente Aritmética. Então ela criou um curso específico para professores rurais para resolver o problema dos professores leigos. O prefeito de Piumhi soube da minha escolinha lá na zona rural e me convidou, então eu fui como representante do município de Piumhi (Tânia).

Tânia não fez apenas cursos oferecidos na Fazenda do Rosário, mas também lecionou por um tempo no Centro de Treinamento em Ibirité-MG. Segundo Pincer (2008), os cursos oferecidos no ISER funcionavam em regime de internato, recebendo alunos bolsistas do Estado de Minas Gerais e das Prefeituras Municipais por meio de um convênio. Nos anos de 1955 e 1956 recebeu bolsistas de outros estados do Brasil.

Estudei nas escolas dela [Helena Antipoff] e trabalhei com ela. Após o término desse curso de orientadoras rurais, eu fiquei morando na fazenda do Rosário no mesmo prédio em que D. Helena residia. Havia lá o ISER, Instituto Superior de Educação rural. Então eu morava...era um internato, na mesma escola onde D. Helena morava. Neste Instituto eu fiz dois cursos. Eu fiz o curso para orientadora rural, primeiro eu fiz o curso para orientadora rural e depois eu fiz o curso para Supervisora rural, então, após isso eu fiquei alguns meses lá trabalhando com ela, aí tinha lá no ISER um curso de treinamento para professoras rurais, então eu dava aula nesse curso. Eu dava aula de estatística, eu gostava muito de estatística, eu dava aula também um pouquinho de metodologia sobre alfabetização, com métodos,

assim, bastante simples ao alcance das professoras que não tinha quase nenhum conhecimento de didática (Tânia).

Em relação ao envolvimento de Helena Antipoff com o Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa, Tânia não sabe com exatidão o motivo, mas arrisca a contar aquilo em que ela acredita e vivenciou, na época:

Olha, a D. Helena tinha os critérios dela com o Secretário da Educação. Então, eu não sei bem quais os critérios que eles tinham para escolher, mas eu me lembro em conversa, em reunião com D. Helena Antipoff ela ia mais... o critério maior dela era o interesse do município, do prefeito pela educação. Ela queria que o prefeito tivesse interesse, compromisso com a educação, agora o resto vinha depois. Agora porque que foi escolhido lá [Colônia Vaz de Melo], deve ser o interesse do prefeito. Conheceram essa fazenda, indicaram para ela e ela achou que podia começar na fazenda até que construísse um prédio próprio.

D. Eliana descreve, com mais detalhes, o motivo da criação desse Centro de formação e o envolvimento de Antipoff:

A Colônia começou tem muitos anos. Eu nem sei a data. Dr. Sebastião Ferreira, um médico antigo aqui da cidade, arranjou lá do Paraná uma professora, chamada D. Nina - ela não era brasileira, mas eu não me lembro agora a nacionalidade dela - para dar aulas para o seu filho que era excepcional. Helena Antipoff era amiga de D. Nina e veio visitá-la, me parece que, a partir daí, D. Helena viu que havia possibilidade de fazer esse trabalho. Agora como que foi feito esse trabalho, a fundação dessas coisas, eu não sei. Quando eu entrei lá já estava tudo organizado. A Fazenda da Colônia Vaz de Melo pertencia a meu avô Jacó Lopes de Castro, que foi vendido né para o governo, aí fundaram esse Curso. O objetivo lá era preparar essas professoras leigas, dar maior número de conhecimento, didática, enfim tudo que fosse possível para o bem delas. Para elas se tornarem uma boa pessoa, pra tornar uma boa educadora, aí começou a funcionar lá. Quando eu entrei já tinha muitos anos que estava funcionando e depois tinha assim... houve um... não sei quem que fez, se foi D. Helena Antipoff, se foi a Secretaria de Educação, fez um convênio com o Governo Federal para manter o curso né. As professoras eram internas. As professoras que ia estudar eram internas e nós, as professoras que lecionavam, também morávamos lá (Eliana).

Cirene Ferreira Alves (2009), no seu livro de Crônicas, reitera a narrativa de D. Eliana, afirmando que D. Nina, companheira de trabalho e amiga de Helena Antipoff, solicitou a esta a criação de uma escola na comunidade da Colônia Vaz de Melo:

“Numa delas [cartas que D. Nina escrevia para Helena Antipoff] a fada⁷⁴ pede à D. Helena que faça alguma coisa pelas crianças da Colônia Vaz de Melo, que são muitas e sem escola” (ALVES, 2009, p. 112).

[...] imediatamente a líder se alvoroça, gestões com o prefeito da época, o saudoso José Parrique e os empréstimos prontos do Deputado Juarez de Souza Carmo. A busca do local. D. Helena adora o campo. Árvores e riacho são condições indispensáveis, são elementos naturais que não podem faltar nas casas de D. Helena. O sítio do Jacob era o lugar ideal (ALVES, 2009, p. 112).

Por meio da narrativa, percebemos que a parceria com o prefeito da época foi umas das primeiras ações de Antipoff, como Tânia nos contou em relação ao critério dos locais atendidos. Era preciso que o município também contribuísse. Não por acaso, o prefeito de Viçosa entre 1950 e 1954 era José da Costa Vaz de Mello⁷⁵, filho de Agostinho Vaz de Mello e Anália Costa Vaz de Mello, cujos sobrenomes nos podem indicar os motivos da escolha do local para implantação do Centro de Treinamento para professores rurais.



Figura 10: José da Costa Vaz de Mello (Parrique).

Fonte: <<http://opassadocompassadodevicosa.blogspot.com.br/2010/11/o-passado-compassado-de-vicosa.htm>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

⁷⁴ Forma como a Helena Antipoff usava para se referir a D. Nina, segundo Alves (2009).

⁷⁵ José da Costa Vaz de Mello (conhecido como Parrique) nasceu em 1912 na cidade de Viçosa. Disponível em: <<http://www.tdnet.com.br/vicosa/Parrique.htm>>. Acesso em 25 fevereiro de 2016.

Os entrevistados foram questionados também se nas metodologias de trabalho utilizadas pelas professoras do Centro de Treinamento em Viçosa havia ou não influências dos cursos da Fazenda do Rosário.

Eliana ressalta que as professoras que trabalharam na Colônia Vaz de Melo não tiveram uma formação específica antes de iniciarem o trabalho no Centro de Treinamento, mas que durante a sua atuação haviam participado, algumas vezes, de reuniões na Fazenda do Rosário em Ibirité-MG.

Tânia que mexia com metodologia e estava sempre em contato lá [Fazenda do Rosário] procurando novidades. De vez em quando tinha umas reuniões lá na Fazenda do Rosário, duas vezes eu fui. Mas a Terezinha era muito evoluída, procurava sempre novidade (Eliana).

A professora Tânia nos descreve que os professores e diretores que passaram por essa instituição seguiam uma “filosofia” de trabalho defendida por Helena Antipoff:

Eles [os diretores] eram pessoas, assim, muito humanas e muito voltados para a zona rural. Então, a D. Marta era uma pessoa de uma cidade pequena da Zona da Mata que eu não estou lembrando. Então eram pessoas, assim, muito ambientadas com a roça e elas estavam muito dentro da filosofia da D. Helena Antipoff. Eram pessoas muito interessadas, era uma família. O Centro de treinamento era uma família (Tânia).

Ainda enfatiza que:

Todos nós tínhamos que trabalhar voltados para o meio rural. A professora de Matemática tinha que colocar as atividades nas situações da roça... a professora de português ... que era Eliana também. Então, tudo era... inclusive o material utilizado nas aulas de artes tudo voltado para o seu meio. Então a D. Helena tinha uma preocupação imensa de aproveitar o material do meio: a madeira, a argila, a palha de milho, o que pudesse aproveitar do meio ambiente.

Sebastião declara que também conheceu Helena Antipoff, e foi ela quem influenciou na criação do Centro: “Ela ia lá assistir, ela não dava aula. Explicava muita coisa do curso, o que elas[alunas] iam aprender com ele [o curso] (...)Falava muitas coisas boas para elas [professores], ensinava algumas coisas”. Ele conta ainda que Antipoff “vinha sempre, mas não demorava, ia embora rapidinho!”.

Embora nossas fontes documentais consultadas não revelassem a passagem de Helena Antipoff por Viçosa e pelo Centro de Treinamento para Professores Rurais, outras fontes nos levam a acreditar que alguns contatos familiares e de amizade de

Helena Antipoff na cidade potencializaram a instauração do Centro de Treinamento de Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo. Tal fato reforça nossa convicção de que nem sempre os documentos oficiais são suficientes para conhecermos os meandros de nossas histórias. Infelizmente, não foram encontradas fotos ou registros de nenhuma ordem a não ser a memória de nossos entrevistados e as lembranças publicadas por Cirene Ferreira Alves (2009). São dela as palavras finais deste capítulo que confirmam que as ações de Helena Antipof, uma educadora revolucionária para sua época, influenciaram o Centro de Treinamento em estudo:

A escola nasceu e cresceu. O Centro de Treinamento de Professoras Rurais de Viçosa conheceu os passos de D. Helena. Dela retratou o tamanho e humildade. Escondido para trabalhar bem, é a amostra da grande educadora da sua desambição e desprendimento, é a sombra dos passos de D. Helena que chegaram até o interior (ALVES, 2009, p. 112).

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar as influências da educadora Helena Antipoff na formação dos professores rurais mineiros e investigar se havia e qual teria sido o seu envolvimento com o Centro de Treinamento da Colônia Vaz de Melo.

Por meio do estudo bibliográfico foi possível conhecer a trajetória traçada por Antipoff, e seu envolvimento e contribuição com a Educação Rural, principalmente no Estado mineiro. O caminho da educadora no Brasil está vinculado aos avanços da Educação Rural no país, e conhecer sua história contribui no entendimento do cenário geral.

As falas dos sujeitos entrevistados apontam indícios que Antipoff teve relações diretas e significativas com a criação do Centro de Treinamento de Professores na Colônia Vaz de Melo, e que a “filosofia” de trabalho adotada era defendida pela educadora, que pretendia valorizar o meio rural e formar professores preparados para essa realidade, tendo como objetivo não só escolarizar as crianças do meio rural, mas civilizar, socializar e modernizar tal meio.

As lembranças em relação ao envolvimento da educadora Helena Antipoff com a criação do Centro não apresentam riquezas em detalhes, talvez pelo fato do pouco contato dos sujeitos com essa educadora. Contudo, não queremos afirmar as narrativas

dos entrevistados como verdades, mas como possibilidades de (re)contar uma história a partir de suas lembranças.

A CANETA E A ENXADA: DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS DE UMA EDUCAÇÃO DESTE POVO QUE LAVRA A TERRA...

“Se as reticências que dão vida a uma conversa: elas são a permissão e o convite para que o outro diga o seu pensamento” (RUBEM ALVES)⁷⁶.

Enfim é chegado o grande momento. Misturas de sentimentos afloram ao confeccionarmos as considerações finais deste trabalho. Das ideias iniciais, das indagações e curiosidades que nos moveram na escrita desta dissertação chegamos à finalização da pesquisa. É claro que isso não quer dizer que as discussões se acabam aqui. Pelo contrário, pois por meio deste trabalho muitas amarrações podem ser feitas, principalmente em relação à discussão e problematização da formação dos professores rurais primários e das instituições responsáveis por tal formação espalhadas não só no estado de Minas Gerais, mas em tantos outros Estados no período de 1950. Acreditamos que, assim como Viçosa, outras regiões deixam no “esquecimento” instituições que durante um período auxiliaram na formação dos profissionais que atuavam em escolas rurais.

Problematizar o meio rural, mapear estudos relacionados a essa área, realizar leituras e buscar documentos referente ao Centro de Treinamento em Viçosa foi um trabalho intenso, significativo e instigante. A falta de documentos referente ao Centro nos impossibilitou, em alguns momentos, de fazermos afirmações e descrições detalhadas sobre essa instituição e seu cotidiano, mas também nos mostrou outros vestígios e apontou novas possibilidades que ampliavam nossa discussão em outras perspectivas.

Os capítulos que compõem esta dissertação são (inter)independentes, mas ao mesmo tempo se complementam. Por meio deles, procuramos compreender porque a Educação rural no Brasil foi relegada e deixada para segundo plano, mas sempre partindo do pressuposto da relação social e culturais do período estudado. Assim sendo, nos dois primeiros capítulos “*A formação do professor rural: casos e (des) casos*” e “*A Campanha Nacional de Educação rural: da cidade para a roça*”, mapeamos a educação no meio rural, com ênfase na formação do professor rural, ressaltando especificidades do Estado de Minas Gerais em relação a essa formação. Percebemos, porém, que a Educação Rural em Minas não difere muito de outros estados brasileiros.

⁷⁶ Disponível em: < <http://rubemalves.com.br/site/>>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

O êxodo rural, a fixação do homem do campo em seu meio, o analfabetismo existente, bem como a preocupação em reverter o atraso na agricultura se tornam motivos para se investir na Educação Rural e, conseqüentemente, na formação dos professores. Afinal, o discurso de modernização, civilização e superação do atraso do meio rural ganhava forças no país nas décadas de 1950 a 1970, período em estudo. Junto com tais discursos, coexistiam concepções que subestimavam e inferiorizam os conhecimentos advindos do meio rural, considerados pela população urbana como atrasados e inferiores.

Ao mesmo tempo em que se tornava indispensável desenvolver as populações rurais e conter a imigração acelerada, também se colocava em destaque o potencial da escola rural como formadora do homem do campo numa perspectiva integral de educação e cultura, sendo a educação considerada um dos meios para atingir um maior crescimento e civilização do homem rural. Dessa forma, os professores e a própria comunidade se tornavam responsáveis pelo desenvolvimento do campo, com orientações advindas diretamente da cidade. Sua principal função seria transformar o homem inculto da roça em sujeito participante do progresso do país.

Percebe-se, porém, que algumas políticas, campanhas e projetos governamentais não levaram em consideração as especificidades e individualidade do povo camponês, deixando de lado as necessidades e os problemas enfrentados por cada região. Mais uma vez, o que prevalecia eram os interesses políticos, sociais e econômicos das grandes elites, de caráter dominante, não priorizando a identidade sociocultural do homem rural.

No capítulo *“Remexendo os guardados e tecendo memórias: o trabalho coletivo de produção de uma história do Centro de Treinamento para Professores Rurais em Viçosa-MG”* procuramos, através das memórias dos entrevistados, descrever o cotidiano do curso do Centro de Treinamento para Professores Rurais que existiu na cidade de Viçosa-MG. Porém, assim como Martins, consideramos que:

[...] as idéias não possuem um sentido intrínseco que é captado por diferentes sujeitos tal como foram concebidas por seu criador. Na verdade, essas idéias e obras adquirem sentido através da multiplicidade de interpretações que constroem suas significações (MARTINS, 2006, p. 131-132).

Essa instituição funcionava em período integral e recebia professores que atuavam nas escolas primárias da zona rural da cidade de Viçosa e região. Seu objetivo era formar professoras rurais leigas que já atuavam, oferecendo novas técnicas e métodos de trabalho relacionados não só a escola, mas também ao desenvolvimento da comunidade como um todo: em relação à saúde, ao plantio e às metodologias

educacionais. Mais do que ensinar a leitura e a escrita, as professoras se tornavam responsáveis pelo que se entendia como desenvolvimento do meio rural.

A falta de documentação sobre esse Centro de formação de professores rurais nos levou a refletir que arquivar documentos de um curso para professores de zona rural, do interior de Minas Gerais, em um período em que a falta de formação de professores era alarmante, não era interessante para o Estado. Esconder problemas referentes à educação, principalmente à Educação Rural, tem sido a principal política do Estado mineiro.

Pode-se observar o esforço para trabalhar com materiais de fácil acesso (que seriam/poderiam ser replicados pelas professoras em suas escolas de origem), disciplinas voltadas para o campo, além do ensino de novas metodologias de trabalho docente, aspectos ressaltados nas falas de alguns entrevistados. Além disso, conhecimentos de Puericultura, Enfermagem e Horticultura tinham por objetivo propagar a formação de novos hábitos e, indiretamente, evitar o êxodo rural, fazendo com que a população rural enxergasse sentido e motivo de não sair da roça. As professoras, além de alfabetizarem, eram responsáveis pelo desenvolvimento da sua comunidade e deveriam estar preparadas para auxiliar a população rural.

No quarto e último capítulo, *“Helena Antipoff e suas influências na formação dos professores rurais: narrativas sobre a sua passagem em Viçosa-MG”*, traçamos um pouco da trajetória da educadora Helena Antipoff, sua relação com a formação dos professores rurais do Estado de Minas Gerais e com a criação do Centro de Treinamento para Professores Rurais na comunidade da Colônia Vaz de Melo em Viçosa-MG. Antipoff trabalhou como chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER) e foi responsável por diversos cursos de formação de professores rurais não só na Fazenda do Rosário em Ibirité- MG, mas também em outras regiões do Estado mineiro, como o Centro de Treinamento em Viçosa. Apesar de não possuir um vínculo direto com essa instituição, as narrativas de alguns sujeitos entrevistados nessa pesquisa apontam que foi por meio da sua parceria com o prefeito da época que se criou o Centro de Treinamento para Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo. Assim como os Cursos de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, o Centro de Treinamento para Professores Rurais da Colônia Vaz de Melo tinha como objetivo trabalhar temas relacionados ao campo e à modernização desse espaço.

Problematizar a Educação Rural, principalmente no Estado mineiro, nos mostrou como essa modalidade sempre foi relegada e deixada para segundo plano. A educação

do homem do campo só é pensada a partir do momento em que o meio rural se torna uma ameaça para o desenvolvimento do país e que a imigração começa a gerar problemas para os grandes centros urbanos. Nessa perspectiva, a educação serve para “fixá-lo” ao seu meio de origem e inculcar-lhes novos valores, afinal o homem rural precisava adquirir modos de vidas modernos, seja relacionados à higiene, a saúde, a escolarização ou a plantação. Só assim estes acompanhariam e auxiliariam no progresso do país.

A partir da Lei 5692/71, que estabeleceu a formação de professores primários a nível de 2º grau, o Curso de Formação de Professores Rurais da Colônia Vaz de Melo foi extinto e o Centro de Treinamento passou a oferecer um curso de Magistério a nível de 2º grau e até mesmo um curso supletivo para auxiliar os professores que precisavam concluir o 1º grau para ter acesso à esta nova modalidade de formação de professores.

Apesar de atentarmos para a formação dos professores rurais a partir de um determinado período e contexto histórico, a educação do campo é uma discussão muito atual. Por meio de lutas dos Movimentos Sociais emergiram políticas públicas e programas destinados à educação do campo e para a formação dos mestres que atuam nesse meio, como o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Tais licenciaturas buscam ofertar uma educação de qualidade, respeitando e valorizando os conhecimentos e o contexto social e cultural do meio rural. Segundo Baraúna, o rural e o campo são dois termos distintos:

[...] a palavra rural adquire um sentido mais restrito, sendo a palavra campo algo mais abrangente que incorpora diversos aspectos da vida campesina, estando esta última mais coerente para representar a concepção que atenda às demandas de uma educação com características específicas e que esteja voltada para o desenvolvimento de sujeitos atuantes em seu processo histórico. Nesse intuito, esta educação favorecerá uma vida digna, sendo a cultura local considerada e respeitada (BARAÚNA, 2009, p. 10).

Distinto da formação do professor rural, a formação dos professores do campo visa desenvolver um trabalho a partir da demanda local. Nessa formação, a busca é pela “emancipação, a resistência das populações campesinas, o oferecimento da escolha do próprio destino” (PINHO, et al., 2010, p. 24), seja ele no campo ou não⁷⁷.

⁷⁷Para maiores informações acesse o texto SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v. 12, n. 69 mai./ju. 2006.

A discussão entre a Educação Rural e a Educação do Campo não é o foco deste trabalho, no entanto, destaca-se que a formação dos educadores do meio rural ganha novo caráter nos dias atuais. Entendemos que a formação de professores e, em especial, para um contexto específico como a zona rural, é sempre desafiadora. Pois ainda faltam propostas dos órgãos oficiais para a educação nesse meio. Estendendo-se, há a formação dos professores, que na sua maioria não estão preparados para enfrentar os problemas no campo, uma vez que, prevalece a formação específica para o magistério citadino, sem levar em conta as peculiaridades do meio rural (MATTOS, 2009).

Gilberto Alves (2009) nos traz a afirmação de que essas dificuldades infelizmente ainda permeiam em nossa sociedade. Para o autor, quando as escolas primárias são mantidas na zona rural, fica clara a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos “valores do campo”, pois, mesmo que esses valores estejam presentes, o professor é da zona urbana e o material fornecido vem do meio urbano.

Muitos desafios existem também nos estudos que envolvem a zona rural, como a falta de documentação, identificada neste trabalho. Sendo assim, concluímos esta pesquisa considerando que:

(...) dialeticamente, o fim de um estudo não precisa, nem deve, ser o seu esgotamento, ao contrário, é do fim, é dos resultados a que se chega, que podem ser concebidos novas possibilidades de investigação de temáticas paralelas (ALMEIDA, 2001, p. 242).

Em relação à formação de professores rurais, valeria a pena investigar que diferenças e semelhanças podem ser detectadas entre Educação Rural e Educação do Campo. Como eram as práticas dos professores nas escolas rurais? O que mudava após a formação destes? O que houve com o Curso de Magistério a nível de 2º grau que substituiu o Curso de Formação de Professores Rurais na Colônia Vaz de Melo? Até quando ele existiu? Por que os professores anteriores foram todos afastados? Era este curso destinado especificamente a professores rurais? Havia diferença na formação que oferecia para outros cursos no meio urbano?

Outra possibilidade de investigação é sobre as pessoas que moravam na Colônia Vaz de Melo. Qual a relação que elas mantinham com essa instituição? Em que medida interagiam os conhecimentos escolarizados e os do povo da roça? Quais as confluências? Quais os estranhamentos? Embora a Campanha Nacional de Educação rural destacasse a importância de se valorizar o meio rural, é possível inferir que se

tratava mais de uma forma de colonização do que valorização. Por outro lado, nos parece que os “Jecas-Tatus” nem sempre se civilizavam/submetiam tanto quanto Monteiro Lobato previa. Finalizamos este trabalho com a letra de uma música que nos dá indícios de que o povo da roça sabia o valor do seu trabalho e de seu conhecimento:

Certa vez uma caneta foi passear lá no sertão
Encontrou-se com uma enxada, fazendo uma plantação.
A enxada muito humilde, foi lhe fazer saudação,
Mas a caneta soberba não quis pegar na sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.

Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem está falando, veja sua posição
E não se esqueça a distância da nossa separação.

Eu sou a caneta dourada que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos a lei da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricos e pros barão
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.

A enxada respondeu: de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro, quase no tempo de Adão
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução.

Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
A tua alta nobreza não passa de pretensão
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não
É a palavra bonita que se chama educação!
(Composição: Teddy Vieira / Capitão Barduíno⁷⁸).

⁷⁸ “Teddy Vieira de Azevedo nasceu em Itapetininga, interior do estado de São Paulo, em 23 de dezembro de 1922. Ao terminar o curso primário, em sua cidade natal, transferiu-se para São Paulo. Aos 18 anos escrevia versos caipiras e em 1948 teve suas duas primeiras músicas gravadas [...] Teddy Vieira era subtenente do Exército, da Reserva, e, nas horas vagas, compunha aquelas modas-de-viola, cururus, toadas e ritmos, que marcaram sua passagem por este mundo[...]. Foi indiscutivelmente, em seu tempo, o maior nome da composição sertaneja. Até hoje, suas músicas são muito executadas e continuam fazendo sucesso, como é o caso de “O Menino da Porteira” e “João-de-Barro”[...] Colaborou decisivamente para o surgimento de muitos artistas sertanejos” (PERIPATO, 2008, s/p).

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Admissão ao Ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do Primário. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.46, p. 107-118, jun2012.

ALMEIDA, Admário Luiz de; GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. Francisco Campos e a escola de aperfeiçoamento: a burguesia entre educar e instruir o povo. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais, 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2007 Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/9a_1.pdf> Acesso em janeiro de 2015.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III: Século XX. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1908/000311994.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em dezembro de 2014.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, Rosa de Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP-Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIONTIN. A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In: MESQUITA, Ilka Miglio de; CARVALHO, Rosana Areal (orgs.). **Clássicos da Educação Brasileira**, Vol. 3, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ALVES, Cirene Ferreira. Uma Grande Dama. In: **Saudade em Dois tempos: crônicas de Norah**. 2. Ed.- Viçosa, s/ed, MG, 2009.

ANDRADE, Therezinha; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Formação de Professores para a Escola Rural. In: III Congresso de Pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2005. **Anais eletrônicos...** São João del Rei: UFSJ, 2005. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf>. Acesso em 03 de março de 2015.

ANTIPOFF, Daniel I. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

ARAUJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906). In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, Uberlândia, 2006. **Anais eletrônicos...** UFU, 2006 Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/19JoseCarlosSousa.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

AZEVEDO, Carmem Lucia de. **Jeca Tatu, Macunaíma, a preguiça e a brasilidade**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2012.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Educação rural capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação rural. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1989.

_____. **Política e educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Helena Antipoff - A educadora ruralista**: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade. In: UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, 2007.

BARAÚNA, Rosemeire Silva. Formação de professores e educação do campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In: CUNHA, MC., org. **Gestão Educacional nos Municípios**: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-09.pdf>>. Acesso em 01 de abril de 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SARI. **Investigações qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CAIPIRA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de SALLES. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAIVORA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural- Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre(coords). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papuris, 1993.

CAMPONÊS. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de SALLES. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. **Helena Antipoff**: psicóloga e educadora- uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

_____. **Helena Antipoff**: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), 2003, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf>>. Acesso em 03 de setembro de 2015.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Reformas Educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 219-237, jun2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3776/3192>>. Acesso em 29 de dezembro de 2014.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. Editora brasiliense, SP, 1989.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1978.

COLETÂNEA das obras Escritas de Helena Antipoff- **Educação rural**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff- CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. Volume IV.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: Memória, tempo, identidades. 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças**: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860- 1906). Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC/SP, São Paulo, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). 2 ed. rev e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D.G. et al. (Org.). **Educação Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

FILHO, Lourenço. A valorização das zonas rurais pela educação da liderança social. In: **Revista da Campanha Nacional de Educação rural**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução: De enguias e outras metáforas. In: **Tempos de escola**: Memórias. FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

FREITAS, Wansley Ferreira de; LOURENÇO, Renata. O Olhar Historiográfico sobre a prática e cultura escola. In: PAES, Ademilson Batista; DEFFACCI, Fabrício Antonio; MOREIRA, Maria Helena Bimbatti; PEREIRA, Susy dos Santos (Orgs). **Formação de professores, história e políticas públicas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira De História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 5-43, jan/jun. 2001.

LEÃO, A. Carneiro. **A sociedade rural**. Rio de Janeiro: S.A. Noite, 1953.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em 31 de outubro de 2011.

LIRA, Débora Amélia N. de; MELO, Amilka Dayane Dias. A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. In: I Conferência de Políticas Públicas contra a pobreza, Natal, 2010. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2010. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos>>. Acesso dia 07 de janeiro de 2015.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANNUCI, Sud. **A crise Brasileira de Educação**. 2.ed. Editora Piratininga, São Paulo, 1934.

MARCON, Telmo, Fontes Orais e Escritas: algumas reflexões. **Caderno de CEOM- Ano 14- nº 12- Unesco- Chapecó- Junho/2000**.

MARTINS, A. M., AUGUSTO, R. C. & ANTUNES-ROCHA, M. I. Psicologia e educação rural na obra de Helena Antipoff: um olhar sobre o passado. **Memorandum**. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, 2011. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/revista/wpcontent/uploads/2012/03/martinsaugustoantunesrocha01.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2016.

MARTINS, Angela Maria Souza. Educação e História Cultural: Algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Orgs). **História, cultura e educação. Campinas**. SP: Autores associados, 2006.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. In: **Revista Historia**, Rio Grande, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta/Downloads/2395-6480-1-PB.pdf>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

MEIHY, Josué Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A Emergência das escolas rurais em Minas Gerais (1892-1899)**: quando a distinção possibilita a exclusão. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92RLHJ>>. Acesso em 09 de novembro de 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro, 1974.

NASCIMENTO, José Carvalho do. Para civilizar o campo: a cultura escolar do ensino técnico agrícola. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org). **Histórias das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUES, 2010.

NEVES, Leonardo dos Santos; PINTO, Helder de Moraes. Sentido novo da vida rural: Abgar Renault e a política educacional em Minas Gerais In: VII Congresso Brasileiro da História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, UFMT, Cuiabá-MT, 2013. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: UFMT, 2012. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/SENTIDO%20NOVO%20DA%20VIDA%20RURAL%20ABGAR%20RENAULT%20E%20A%20POLITICA%20EDUCACIONAL%20EM%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2015.

NOGUEIRA, Juliana Keller. SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. In: IV Jornada do HISTEDBR, Maringá, 2004. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso e 03 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, Pâmela Faria **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a Reforma Educacional Francisco Campos (1926-39)**. Dissertação (mestrado)- Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PANIAGO, Mario do Carmo Tafuri. **Viçosa, mudanças socioculturais: evolução histórica e tendências**. Viçosa, MG: Editora UFV, 1990.

PANIAGO, Mario do Carmo Tafuri. **Viçosa: retratos de uma cidade**. São Paulo: Scortecci, 2001.

PEIXOTO, Marcus. Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação. In: **Textos para discussão**, n. 48, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>> Acesso em 07 de março de 2016.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a Reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araujo Lima. **História e Memória da Escola Nova**. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Triste Retrato: A Educação Mineira no Estado Novo. In: FILHO, Luciana Mendes de; PEIXOTO, Anamaria Casasanta (Org). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Coleção Lições de Minas, vol III, 2000.

PERIPATO, Sandra Cristina. **Recando Caipira**. 2008. Disponível em: <http://www.recantocaipira.com.br/teddy_vieira.html> Acesso em 01 de maio de 2016.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais:** o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- MS: UFGD, 2012.

PINHO, Larissa Assis. **Civilizar o campo:** Educação e Saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINHO, Larissa Assim; DINIZ, Luciane de Souza; PAULA, Luiz Roberto de; ROCHA, Maria Isabel Antunes; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; ROSENO, Sonia Maria. Curso de **Formação de Educadores (as) do Programa Escola Ativa-** Da Educação rural à Educação do Campo: Módulo III – Belo Horizonte: UFMG- Faculdade de Educação, 2010.

PINTO, Helder de Moraes. **A Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC MINAS, Belo Horizonte, 2007.

PRADO, Adonia Antunes. O Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 04 de setembro de 2015.

PRÁDOS, Enrique Serra. **Usos da memória e do esquecimento na História.** Literatura e Autoritarismo: O esquecimento da Violência, Revista nº 4. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass02/pag01.html>>. Acesso em 16 de novembro de 2015.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso da História da Educação, Uberlândia, 2006. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo4.htm>. Acesso em 23 de maio de 2016.

ROGÉRIO, Luiz. A Missão Rural, fator de recuperação do homem do interior. In: **Revista da Campanha Nacional de Educação rural.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução Pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852). In: II Congresso Brasileiro da História da Educação, Natal, 2002. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0311.pdf>>. Acesso em 05 de outubro de 2015.

ROSA, Walquíria Miranda. **Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970).** Tese (Programa da Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural. In: VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI, Piauí, 2010. **Anais eletrônicos...** Piauí: UFPI, 2010.

Disponível em
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_05_2010.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História- UNICAMP- 2008. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNICAMP, 2008. Disponível em
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 29 de dezembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Ensino e Planos de Educação: O Âmbito dos Municípios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, dez/1999.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SOUZA, Rita de Cássia de. “**Não premiarás, não castigarás, não ralharás...**”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955), 2006. Tese, (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**. Ma./ jun./ jul./ ago, nº 14, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em 22 de dezembro de 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**. Ma./ jun./ jul./ ago, nº 14, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em 22 de dezembro de 2014.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

VASCONCELLOS, Dora Vianna. **O homem pobre do campo no pensamento brasileiro e no imaginário social**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFRRJ, 2009. Disponível em:
http://r1.ufrj.br/cpda/wpccontent/uploads/2011/08/dissertacao_dora_vasconcellos.pdf> Acesso em 06 de novembro de 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Revista Teoria e Educação**, n. 6, São Paulo, 1992. p.68-96.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: A Invenção de Tempos, Espaços e Sujeitos. In: FILHO, Luciana Mendes de; PEIXOTO, Anamaria Casasanta (Org). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Coleção Lições de Minas, vol III, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processos educativos. In: LOPES, Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Professores leigos em escolas rurais**: Trajetórias de vida profissional em um passado (re) visitado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pelotas, Pelotas, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução: Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Sites Consultados

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia Abgar Renault. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/abgar-renault/biografia>>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. “Galeria dos Governantes: Milton Soares Campos”. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10212-milton-soares-campos/5794/5241>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10181-antonio-carlos-ribeiro-de-andrada/5794/5241>>. Acesso em 02 de março de 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

< <http://rubemalves.com.br/site/>>. Acesso em 9 de abril de 2016.

< <https://www.letras.mus.br/zico-e-zeca/235558/>>. Acesso em 9 de abril de 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.<<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 12 de novembro de 2015.

Grandes autores: Patativa do Assaré. Disponível em:<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_pa.htm#Opoe> Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

MEC- Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Aceso em 06 de novembro de 2015.

Memorial Coluni. Disponível em: <http://www.memoriacoluni.ufv.br/?page_id=269>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

Assembleia de Minas: Porta voz do cidadão. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/home/index.html>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

Fontes Documentais

ANTIPOFF, Helena. In: **Centro de Treinamento para Professores Rurais**, [19--]. Mimeografado.

ESCOLA RURAL - Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte: Imprensa oficial, Volume I, 1948.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO RURAL, n. 5, 1955. Formação do professor primário para a zona rural. Fazenda do Rosário- ISER, Minas Gerais, 1955. Mimeografado.

SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO RURAL, n. 3, 1955. Fazenda do Rosário- ISER, Minas Gerais, 1955. Mimeografado.

TIPOS de organização de Ensino Normal. Instituto de Ensino Rural – ISER, Fazenda do Rosário, Minas Gerais, s.n.t. Mimeografado.

Legislação

BRASIL, Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 10 de novembro de 1937, Seção 1, p. 22359. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em 06 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 06 de outubro de 2015.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei nº13 de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras.

BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação rural (CNER). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 27 mar. 1956. Seção 1. p. 5841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-norma-pe.html>>. Acesso em 23 de setembro de 2015.

Livro da Lei Mineira. Lei nº 13, 23 de março de 1835

BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação rural (CNER). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 mar. 1956. Seção 1. p. 5841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-norma-pe.html>>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 20 de agosto de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>> Acesso em 12 de março de 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer nº 158/76, Aprovado em 05-05-76. **Minas Gerais**, de 29-5-76. Examina relatório de avaliação dos cursos supletivos de qualificação profissional para o Magistério de 1º Grau- 1ª à 4ª série- ministrados pela Secretaria de Estado da Educação, no período de 72/75. Belo Horizonte, 1976.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer nº 356, de 04 de dezembro de 1973. Aprecia pedido para realizar avaliação no processo para cursos supletivos de qualificação para o Magistério de 1º grau (04 primeiras séries) em Centros de Treinamento mantidos pela Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, 1973.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer nº 421/76, aprovado em 21 de dezembro de 1976. Examina o Projeto PRODEMA- financiado com recursos da QESE/77. Belo Horizonte, 1976.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3916 de 02 de dezembro de 1952. Dispõe sobre aquisição de imóvel destinado a Curso Regional de Treinamento para professores rurais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 set. 1952. p. 1.

Revista

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

Jornais

CONCLUSÃO do curso de Professores Rurais. **Folha de Viçosa**, Viçosa, nº 25, nov. 1964.

ENTREGA de Certificado no Centro de Treinamento de Professoras Rurais, no dia 29/06/65. **Folha de Viçosa**, Viçosa, nº 36, jun. 1965.

Revistas

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

Instituições visitadas

Arquivo do Jornal Folha da Mata

Arquivo Histórico da UFV

Arquivo Público Mineiro

Biblioteca Central- BH

Biblioteca dos Professores- BH

Arquivo da Câmara Municipal de Viçosa-MG

Escola Estadual Prof. Paulo Mário Del Gíudice
Museu da Escola- BH
Secretaria de Educação da cidade de Viçosa-MG
Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova

Contatos telefônicos

Assembleia Legislativa
Conselho Estadual de Educação
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

APÊNDICE

1- Planilha de busca no Arquivo do *Jornal Folha da Mata*

Período Analisado	Nome do Jornal	Número	Título da reportagem	Data e nº da reportagem
Coleção 15-10-1991/15-10-1967	A Cidade	Nº 1 ao Nº 150	Nada Encontrado	
Coleção 20-10-63/ 31-12-67	Folha de Viçosa	Nº 1 ao nº 98	Conclusão do curso de Professores Rurais	25/11/64 Nº 25
Coleção 20-10-63/ 31-12-67	Folha de Viçosa	Nº 1 ao nº 98	Entrega de Certificado no Centro de Treinamento de Professoras Rurais, no dia 29/06/65	4/7/65 Nº 36
Coleção 14-01-68/ 17-10-71	Folha de Viçosa	Nº 99 ao 171	Nada encontrado	
Coleção 02-01-72/ 02-09-73	Folha de Viçosa	Nº 172 ao 225	Nada encontrado	
Coleção 07-01-73/ 30-12-73	Folha de Viçosa	Nº 200 ao 242	Nada encontrado	
Coleção 05-01-74/ 31-12-74	Folha de Viçosa	Nº 243 ao 285	Nada encontra	
Coleção 05-01-75/ 28-12-75	Jornal Integração	Nº 285 ao 337	Término do Curso na Colônia Vaz de Mello	02/08/75 Nº 316
Coleção 05-01-75/ 28-12-75	Jornal Integração	Nº 285 ao 337	Colônia Vaz de Mello promove Curso	28/09/75 Nº324
Coleção 04-01-76/ 26-12-76	Jornal Integração	Nº 338 ao 384	Intensa Atividade na Colônia Vaz de	08/02/76 Nº 348

			Melo	
Coleção 04-01-76/ 26-12-76	Jornal Integração	Nº 338 ao 389	Na zona rural e sua Escola (Pe. Antônio Mentos)	26/09/76 Nº 375
Coleção 09-01-77/ 31-12-77	Jornal Integração	Nº 385 ao 430	Nada encontrado	
Coleção 15-01-78/ 28-02-79	Jornal Integração	Nº 431 ao 480	Nada encontrado	
Coleção 07-01-79/ 30-12-79	Jornal Integração	Nº 477 ao 527	Nada encontrado	
Coleção 06-01-80/31-12-80	Folha de Viçosa	Nº 528 ao 532 Nº 01 ao Nº 48	Nada encontrado	

2- Planilha de busca na *Biblioteca Central* de Belo Horizonte

Período Analisado	Nome do Jornal	Número	Título da reportagem	Data e nº da reportagem
Coleção 15-10-1961/ 24-12-1961	A Cidade	Nº 1 ao 6	Nada Encontrado	
Coleção 07-01-1962/ 28-10-1962	A Cidade	Nº 7 ao 8 Nº 11 ao 29	Estabelecimento de Ensino de Viçosa	02/09/1962 Nº 24
Coleção 07-01-1962/ 28-10-1962	A Cidade	Nº 7 ao 8 Nº 11 ao 29	Conversando com os moços	30/09/1962 Nº 26

3- ROTEIRO DE ENTREVISTA

3.1 Roteiro de entrevista semiestruturada para professores (as) do “Curso de Treinamento para Professores leigos”:

Perfil do entrevistado

- 1- Qual o seu nome completo e a sua data de nascimento? Onde você nasceu?
Como veio para Viçosa?
- 2- Onde você estudou o Primário, Secundário e Normal?
- 3- Quando e onde você começou a trabalhar como professor(a)?

Trabalho na instituição

- 4- Quando você começou a trabalhar como professor(a) no “Curso de Treinamento para Professores leigos”?
- 5- Havia critérios para ser professor(a) no Curso?
- 6- Como foi esta contratação?
- 7- Quem pagava o salário?
- 8- Vocês professores(as) recebiam algum tipo de formação e/ou orientação antes de lecionarem nesse curso?
- 9- Você lecionava qual matéria e durante quanto tempo exerceu sua função?
- 10- Qual o seu horário de trabalho?
- 11- Que materiais você utilizava? Que livros?
- 12- Havia excursões? Para onde? Quem fazia? Conte de alguma.
- 13- Você morava na instituição? Como chegava até lá?
- 14- Durante quanto tempo você trabalhou na instituição? Quando e porque deixou de trabalhar?
- 15- Você se lembra de algum caso interessante para contar do seu período de trabalho na instituição?
- 16- Como era o relacionamento com os colegas, estudantes?
- 17- Como era o perfil dos estudantes? Eram jovens, casados(as), de onde eles vinham, qual a formação anterior?
- 18- Você acha que os estudantes/professores(as) gostavam do curso? Havia muita demanda? Havia evasão? Por que motivos?
- 19- Havia um(a) diretor(a) no curso? Quem era? Como era contratado(a)? Como era o trabalho deste diretor(a)?

- 20- Havia professores/estudantes do sexo masculino? Como era a relação deste(s) com os(as) demais colegas? Havia um dormitório separado? Havia alguma diferença no ensino para os professores do sexo masculino?
- 21- Você percebia diferenças entre um curso de formação normal para professores e este curso na zona rural? Se sim? O que era diferente?
- 22- Havia uma preocupação em preparar os professores/estudantes para trabalhar temas relacionados à vida no campo? Se sim, quais? Fale o que você lembra.
- 23- Havia ensino de educação física nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 24- Havia ensino de educação cívica nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 25- Havia ensino de religião nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 26- Havia ensino de trabalhos manuais nesta escola? Como era? Quem lecionava?

Dados da instituição

- 27- O que você sabe sobre a Colônia Vaz de Melo?
- 28- Você sabe de quem era o espaço (o terreno)?
- 29- Qual o motivo de se criar um curso de formação nessa comunidade rural?
- 30- Quando surgiu esse curso?
- 31- Qual era o horário de funcionamento?
- 32- Esse curso atendia pessoas de qual localidade?
- 33- Quem podia fazer o curso? Quem não podia fazer o curso?
- 34- Quem mantinha esse curso de formação?
- 35- Quantos funcionários eram mantidos pela instituição?
- 36- Quantos professores(as) a instituição possuía?
- 37- Onde você morava quando trabalhava na instituição? Como se deslocava de casa para o trabalho e vice-versa?
- 38- Quais disciplinas eram oferecidas e quais metodologias os(as) professores(as) utilizavam?
- 39- Qual era o tempo de duração dos cursos?
- 40- Você sabe o número de pessoas que eram atendidas?
- 41- Como era a questão do alojamento e da alimentação?
- 42- Quantas pessoas podiam fazer o curso e quantas formavam?
- 43- Você sabe me dizer o motivo do fechamento desse curso?
- 44- Você tem alguma foto, diploma, caderno, livro, algum documento referente ao curso?

- 45- Você sabe me informar algum lugar que eu poderia encontrar documentos, informações sobre o curso?
- 46- Você indica alguém que eu possa entrevistar para saber mais informações sobre este curso?
- 47- Você autoriza a publicação da entrevista no todo ou em partes, tem alguma restrição? Autoriza que coloque o nome ou prefere nome fictício?

3.2 Roteiro de entrevista semiestruturada para os(as) estudantes do “Curso de Treinamento para Professores leigos”:

Perfil do entrevistado

- 1- Qual o seu nome completo e a sua data de nascimento? Onde você nasceu? Como veio para Viçosa?
- 2- Onde você estudou o Primário e Secundário?
- 3- Quando e onde você começou a trabalhar como professor?
- 4- Fez algum outro curso depois desse? Qual?

Memórias da instituição

- 5- Quando você iniciou o Curso de Treinamento para Professores leigos?
- 6- Havia critérios para entrar no Curso?
- 7- Como foi a seleção?
- 8- Vocês já atuava como professor(a)? Em que escola?
- 9- Qual o horário de funcionamento do Curso?
- 10- Que materiais vocês utilizavam? Havia livros? Como eram adquiridos?
- 11- Vocês tinham que pagar alguma coisa? Vocês recebiam para estudar? Se você trabalhava antes, continuava a receber seu salário?
- 12- Havia excursões? Para onde? Quem fazia? Conte de alguma.
- 13- Você morava na instituição?
- 14- Qual a duração do curso?
- 15- Você se lembra de algum caso interessante para contar do seu período de estudante na instituição?
- 16- Como era o relacionamento com os colegas, professores e funcionários?
- 17- Como era o perfil dos estudantes? Eram jovens, casados(as), de onde eles(as) vinham, qual a formação anterior?
- 18- Você acha que os estudantes/professores(as) gostavam do curso? Havia muita demanda? Havia evasão? Por que motivos?

- 19- Havia um(a) diretor(a) no curso? Quem era? Como era contratado(a)? Como era o trabalho deste diretor(a)?
- 20- Havia professores/estudantes do sexo masculino? Como era a relação deste(s) com os(as) demais colegas? Havia um dormitório separado? Havia alguma diferença no ensino para os professores do sexo masculino?
- 21- Vocês tinham que realizar tarefas domésticas na instituição?
- 22- Você percebia diferenças entre um curso de formação normal para professores e este curso na zona rural? Se sim? O que era diferente?
- 23- Vocês trabalhavam temas relacionados à vida no campo? Se sim, quais? Fale o que você lembra.
- 24- Quantos profissionais atuavam na instituição? De que área?
- 25- Havia ensino de educação física nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 26- Havia ensino de educação cívica nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 27- Havia ensino de religião nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 28- Havia ensino de trabalhos manuais nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 29- Vocês tiveram formatura?
- 30- Havia muitos professores(as) na instituição? Qual a formação deles(as)? Como era a relação com estes profissionais?

Dados da instituição

- 31- O que você sabe sobre a Colônia Vaz de Melo?
- 32- Você sabe de quem era o espaço (o terreno)?
- 33- Qual o motivo de se criar um curso de formação nessa comunidade rural?
- 34- Quando surgiu esse curso?
- 35- Qual era o horário de funcionamento?
- 36- Esse curso atendia pessoas de que localidades?
- 37- Quem podia fazer o curso? Quem não podia fazer o curso?
- 38- Quem mantinha esse curso de formação?
- 39- Quantos funcionários eram mantidos pela instituição?
- 40- Quantos professores(as) a instituição possuía? Quem eram eles? Qual a formação? Como atuavam? Havia reunião de professores? Como eram? Quem organizava? Como era a relação com os professores(as)?
- 41- Quais disciplinas eram oferecidas e quais metodologias os(as) professores(as) utilizavam?
- 42- Qual era o tempo de duração dos cursos?

- 43- Você sabe o número de pessoas que eram atendidas?
- 44- Como era a questão do alojamento e da alimentação?
- 45- Quantas pessoas podiam fazer o curso e quantas formavam?
- 46- Como era a relação com os(as) colegas?
- 47- Você sabe me dizer o motivo do fechamento desse curso?
- 48- Você tem alguma foto, diploma, caderno, livro, algum documento referente ao curso?
- 49- Você sabe me informar algum lugar que eu poderia encontrar documentos, informações sobre o curso?
- 50- Você indica alguém que eu possa entrevistar para saber mais informações sobre este curso?
- 51- Você autoriza a publicação da entrevista no todo ou em partes, tem alguma restrição? Autoriza que coloque o nome ou prefere nome fictício?

3.3 Roteiro de entrevista semiestruturada para funcionários(as) do “Curso de Treinamento para Professores leigos”:

Perfil do entrevistado

- 1- Qual o seu nome completo e a sua data de nascimento? Onde você nasceu?

Trabalho na instituição

- 2- Quando você começou a trabalhar no Curso de Treinamento para Professores leigos”?
- 3- Como foi esta contratação?
- 4- Quem pagava o salário?
- 5- Qual o seu horário de trabalho?
- 6- Você morava na instituição? Como chegava até lá?
- 7- Durante quanto tempo você trabalhou na instituição? Quando e porque deixou de trabalhar?
- 8- Você se lembra de algum caso interessante para contar do seu período de trabalho na instituição?
- 9- Como era o relacionamento com os colegas, professores(as) e alunos(as)?
- 10- Como era o perfil dos estudantes? Eram jovens, casados(as), de onde eles vinham?

- 11- Você acha que os estudantes/professores gostavam do curso? Havia muita demanda? Havia evasão? Por que motivos?
- 12- Havia um(a) diretor(a) no curso? Quem era? Como era contratado(a)? Como era o trabalho deste diretor(a)?
- 13- Havia professores/estudantes do sexo masculino? Como era a relação deste(s) com os(as) demais colegas? Havia um dormitório separado?
- 14- Você percebia diferenças entre um curso de formação normal para professores e este curso na zona rural? Se sim? O que era diferente?
- 15- Havia uma preocupação em preparar os professores/estudantes para trabalhar temas relacionados à vida no campo? Se sim, quais? Fale o que você lembra.
- 16- Havia ensino de educação física nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 17- Havia ensino de educação cívica nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 18- Havia ensino de religião nesta escola? Como era? Quem lecionava?
- 19- Havia ensino de trabalhos manuais nesta escola? Como era? Quem lecionava?

Dados da instituição

- 20- O que você sabe sobre a Colônia Vaz de Melo?
- 21- Você sabe de quem era o espaço (o terreno)?
- 22- Qual o motivo de se criar um curso de formação nessa comunidade rural?
- 23- Quando surgiu esse curso?
- 24- Qual era o horário de funcionamento?
- 25- Esse curso atendia pessoas de qual localidade?
- 26- Quem mantinha esse curso de formação?
- 27- Quantos funcionários eram mantidos pela instituição?
- 28- Quantos professores a instituição possuía?
- 29- Onde você morava quando trabalhava na instituição? Como se deslocava de casa para o trabalho e vice-versa?
- 30- Qual era o tempo de duração dos cursos?
- 31- Você sabe o número de pessoas que eram atendidas?
- 32- Como era a questão do alojamento e da alimentação?
- 33- Quantas pessoas podiam fazer o curso e quantas formavam?
- 34- Você sabe me dizer o motivo do fechamento desse curso?
- 35- Você tem alguma foto, caderno, livro, algum documento referente ao curso?
- 36- Você sabe me informar algum lugar que eu poderia encontrar documentos, informações sobre o curso?

- 37- Você indica alguém que eu possa entrevistar para saber mais informações sobre este curso?
- 38- Você autoriza a publicação da entrevista no todo ou em partes, tem alguma restrição? Autoriza que coloque o nome ou prefere nome fictício?