

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O QUÊ OS DIÁRIOS REVELAM: PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A ESCOLA RURAL,
CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL SOARES DE
AZEVEDO – IBIRITÉ, MINAS GERAIS,
1956 -1959**

THEREZINHA ANDRADE

BELO HORIZONTE
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Therezinha Andrade

O QUÊ OS DIÁRIOS REVELAM: - Práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956 -1959

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto

BELO HORIZONTE

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A553p

Andrade, Therezinha

O QUÊ OS DIÁRIOS REVELAM – práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959/ Therezinha Andrade. – Belo Horizonte, 2006.

148f.: il.

Orientador: Ana Maria Casasanta Peixoto

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Escolas rurais. I. Peixoto, Ana Maria Casasanta. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária : Mônica dos Santos Fernandes Rodrigues – CRB 6/1809

Therezinha Andrade

O QUÊ OS DIÁRIOS REVELAM: - práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956 -1959

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, 2006

Professora Dr^a Ana Maria Casasanta Peixoto (Orientadora)

Professor Dr. Mauro Passos (PUCMINAS / ISTA)

Professora Dr^a Rita Amélia Teixeira Vilela (PUCMINAS)

Dedico este trabalho à minha mãe, IRMEHY ORNELAS ANDRADE (*In Memoriam*) para quem o estudo era a única herança que nos poderia deixar. Assim, não mediu esforços para que meus irmãos eu e pudéssemos estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nada podemos fazer ou ser, se não tivermos o amor do nosso próximo.

Agradeço, em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, pela família e amigos que tenho.

À Ana Maria Casasanta por ter confiado em mim e me acolher como orientanda.

À Dona Irene de Melo Pinheiro, Presidente da Fundação Helena Antipoff por ter permitido a flexibilização de meu horário para que pudesse assistir às aulas do curso.

Às minhas irmãs: Ana, Virgínia, pelo apoio e paciência; Maria Otília e Vera, pelas revisões do português; Ângela pela transcrição das entrevistas; Dilza, Amaziles, Irmehy e Maria José, pelo carinho e incentivo.

À Íris Barbosa Goulart, amiga-irmã, pelo incentivo, confiança e amizade.

Às minhas sobrinhas, Deborah Mara, Fabiana Irmehy e Gabryela pela ajuda que me deram ao categorizar os diários das alunas.

Às colegas da Fundação Helena Antipoff: Lenita de Araújo Chaves e Olinda Therezinha da Silva Caetano, pela grande ajuda, pela disposição em me ajudar a “garimpar” os documentos do Memorial Helena Antipoff.

À professora Maria Therezinha Nunes pelo incentivo e pelo interesse em sempre me emprestar livros para minha pesquisa.

Às ex-alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo: Ivanildes Moraes Gontijo, Gercy de Moraes Lima, Luiza Raimunda Ribeiro, Dina Marta Moreira Orly, Elza Gonçalves de Andrade Viana e Lenita de Araújo Chaves, pelos depoimentos que muito me ajudaram, ao relatarem momentos que não foram descritos nos diários.

À Coordenadora atual da Escola Sandoval Soares de Azevedo, Cleusa da Glória

Aos professores (as) e funcionários (as) do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira e da Fundação Helena Antipoff, pelo incentivo e compreensão.

Aos colegas de turma do Mestrado pelos momentos de troca de experiências e incentivo.

Às secretárias do Mestrado em Educação da PUCMINAS, Valéria Ermelindo e Renata Vieira Coutinho pela atenção e simpatia com que sempre me acolheram.

“Cabe a vós, mestras rurais, zelar pela Terra, mãe protetora e nutriz do gênero humano, educar vossos alunos no amor, no zelo e na ciência de tudo que diz a seu respeito, seu uso e aproveitamento de suas riquezas”.

Helena Antipoff, 1958

RESUMO

Esta dissertação se insere no campo geral da História da Educação no Brasil, particularmente no campo da História das Instituições escolares. Nela se analisa, a partir de pesquisa realizada em fontes documentais primárias, as práticas de formação de professores, no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em Ibitaré, Minas Gerais. Criada e dirigida por Helena Antipoff, essa instituição se constituiu num núcleo de referência na formação de professores para o Ensino Rural, no período compreendido entre 1950 e 1970. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como fonte privilegiada os diários escritos pelas alunas, no período de 1956-1959. Considerados pela escola como um dispositivo de formação dos futuros professores, neles as alunas registravam as práticas de formação desenvolvidas no interior da escola. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se baseou nos estudos sobre cultura escolar, desenvolvidos por, Escolano (1998), Juliá (2001, 2002) e Faria Filho (2000, 2002, 2005). Seus resultados indicam que a preocupação com a formação de professores rurais, neste período, fazia parte de um projeto mais amplo de fixação do homem no campo. Indicam ainda, que se a experiência desenvolvida pelo Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo atingiu seu objetivo no sentido de preparar bem a professora, entretanto não atingiu sua finalidade – preparar quadros docentes para atuar no ensino rural, uma vez que os professores aí formados foram absorvidos pelo sistema escolar urbano, onde atuaram com sucesso.

Palavras – chave; escola rural, formação de professores, práticas de formação.

ABSTRACT

This work is related to the History of Education in Brazil, in particular to the History of school institutions. From researches performed throughout primary documental sources, the practices for the graduation of teachers at Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, in Ibirité, Minas Gerais, were analysed. This institution founded and managed by Helena Antipoff was a reference center to the graduation of teachers for Rural Teaching from 1950 to 1970. This paper is a qualitative research based on the diaries written by the students from 1956 to 1959. They were considered as a mechanism for the graduation of the future students, who recorded in them the practices learned in there.

From a theoretical point of views the research was based in the studies of Escolano (1998), Juliá (2001,2002) and Faria Filho (2000,2002,2005) about school culture. They outpoint that the concern, at this period, with the graduation of rural teachers, was to set man to the field. The experience developed by “Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo” attained its aim in graduating teachers well, but it failed to prepare groups of teachers to rural teaching, as the teachers graduated in there, were assimilated by the urban school system, where they worked successfully.

Keywords: rural school, teachers' graduation, graduations practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Teses e dissertações sobre o Ensino Rural – 1981-1998 Ano de defesa e nível e totais na área e geral e porcentagens	18
QUADRO 2 – Temas das pesquisas sobre o Ensino Rural	19
QUADRO 3 – Dissertações e teses sobre formação de professores 1990 /1996	21
QUADRO 4 – Municípios de origem das alunas turma de 1956 – 1959	66
QUADRO 5 – Número de alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo	67
QUADRO 6 – Idade das alunas ao se inscreverem no Curso	68
QUADRO 7 – Quadro Curricular do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo	78
QUADRO 8 – Incidência dos conteúdos nos diários das alunas do Curso N. R. Sandoval Soares de Azevedo	88
QUADRO 9 – Categorias das práticas de formação	90
QUADRO 10 – O dia escolar das alunas do C. N. R. Sandoval soares de Azevedo	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Espaço escolar onde era ministrado o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo	104
Apresentação em Festas Cívicas e Sociais	114
Alunas nas diversas práticas de trabalho	119 - 123
Alunas nas práticas de estudo e trabalho de grupo	125 - 129
Desfile de Início da Festa do Milho	138 - 139

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	24
2.1 A Formação do Professor para o Ensino Rural em Minas Gerais, das Escolas Rurais ao Curso Normal Regional	26
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL NA DÉCADA DE 1950	40
3.1 A Educação Rural em Outros Países da América	42
3.2 Os Cursos Normais Regionais e a Formação de Professores para as Escolas Rurais	52
3.3 A Experiência do Curso Normal Regional Rural em Minas Gerais	55
4. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA..	58
4.1 Aportes Teóricos	58
4.2 Aportes Metodológicos: o caminho percorrido	61
4.3 As Fontes	63
4.3.1 Os Diários	63
4.3.2 Um Olhar sobre os Atores	65
5. O CURSO NORMAL REGIONAL DA FAZENDA DO ROSÁRIO (CURSO NORMAL SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO) E SEU PROJETO PEDAGÓGICO	71
6. AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO: O QUE OS DIÁRIOS REVELAM	82
6.1 A Escrita do Diário como Prática de Formação	83
6.2 As Práticas e seus Determinantes	91

6.2.1 A Ênfase na função Socializadora da Escola	91
6.2.2 O Regime de Funcionamento da Escola	93
6.2.3 A Organização do Tempo e do Espaço	95
6.2.4 O Regime Disciplinar na Escola	106
6.3 Práticas Disciplinares na Escola	109
6.3.1 Práticas Religiosas	109
6.3.2 A Música.....	110
6.3.3 O Cinema e a Literatura	111
6.3.4 Exercícios Físicos e Esportes	112
6.4 Práticas Voltadas para o Desenvolvimento de Hábitos e Aquisição de Técnicas de Trabalho	115
6.5 Práticas Voltadas para Ampliação do Conhecimento e o Desenvolvimento de Hábitos de Pesquisa, Estudo e Trabalho em Equipe	124
6.5.1 As Excursões	130
6.5.2 Os Clubes	131
6.5.3 A Festa do Milho	134
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	145

1 – INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Profissão Docente – Constituição e Memória. Seu objeto é a formação de professores para a zona rural, realizada no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário, que, mais tarde, passou a denominar-se Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo. Esse curso, transformado, em 1961, em Ginásio Normal Oficial e, atualmente, em Escola Sandoval Soares de Azevedo, localiza-se no município de Ibitiré, em Minas Gerais, e foi um pólo na preparação de professores para a zona rural.

Em 1948, no Governo Milton Campos, a Escola Sandoval foi escolhida pela Secretaria de Educação para ministrar os Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais do Estado. Esses cursos tinham a duração de 3 meses, em regime de internato. O ensino, essencialmente prático, era desenvolvido sob a forma de projetos e de problemas a solucionar. A referida Escola promovia, ainda, jornadas ruralistas para professores, tornando-se um autêntico centro de civilização para o homem do campo.

O Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo foi pioneiro, em Minas Gerais, na preparação de professores para a zona rural.

O objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar como se deu o processo de formação dos professores nessa escola, assim como as práticas pedagógicas e culturais que ali se desenvolviam, tornando-a um ponto de referência para a formação de professores rurais no Estado de Minas.

A escolha do objeto de estudo se deve ao fato de que, ao se analisar os relatórios sobre a situação educacional no país, tais como, a Sinopse Estatística da Educação Básica, em 2003, apresentada pelo INEP, verificou-se que 363.618 docentes, no Brasil, exercem atividades em sala de aula na zona rural, o que é um número expressivo, sendo 30.013 docentes em Minas Gerais.

Ainda existem muitas escolas rurais no Brasil e em Minas Gerais, e, de um modo geral, pouca atenção lhes foi e ainda é dada. Apesar disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em vigor, não contempla de maneira diferenciada a formação de professores para as escolas rurais.

...desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. [...] Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. (ARROYO, 2004, p.10)

No Plano Nacional de Educação (2001), as referências à escola rural aparecem nas diretrizes:

a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

As metas a serem alcançadas são:

Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do Professor;

Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

O documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, formulada em 2003, pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, tece considerações sobre a população rural no Brasil hoje, destacando a importância da educação nesse contexto social e econômico.

Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram sempre marcantes na história brasileira. O golpe militar de 1964 e o desenvolvimento de um modelo econômico de base capitalista concentrador de renda, fizeram com que os problemas relacionados à vida no campo e entre eles a Educação do Campo, fossem algo já resolvido. Parecia indicar que esses problemas não existiam porque o próprio

conceito de população rural estava fadado a desaparecer. Contudo, o que aconteceu na realidade, é que, com o fim da ditadura militar e com o retorno dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, as questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções com ímpeto redobrado.

[...]

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, e pode por meio dela, colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

O mesmo documento mostra, com base nos dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000 (IBGE), que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do País encontra-se na zona rural.

Nele se salienta que as discussões sobre a vida, educação e trabalho no campo têm sido pressionadas pelos movimentos sociais, que entendem que o campo tem suas especificidades, que o cidadão que lá vive tem sua própria identidade e deve ter sua autonomia. Os mesmos movimentos sociais procuram mostrar aos brasileiros que não há uma hierarquia entre cidade e campo, mas sim uma complementaridade, pois, “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”.

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na área rural brasileira, o desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental em Leitura, 2003, é de 29,2 pontos a menos que o das crianças que estudam em área urbanas. Em todas as regiões, o desempenho na área rural é inferior, mas a diferença é maior na Região Nordeste, de 23,2. A menor diferença de desempenho acontece na Região Sudeste: 15,7 pontos. ¹

O desenho para uma nova escola para a zona rural não é fácil, considerando que:

No campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos

¹ Artigos sobre o ensino rural: VARGAS, Sonia Maria de (2002) Processos de Formação e Aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. VIEIRA, Josimar de Aparecido, Alguns Princípios Básicos para a Reorientação do Currículo das Escolas do Campo, IN: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, p. 101-116, jan/jun, 2003. Dissertações e teses mais recentes: RODRIGUES, Dilma Alves (1993) O Significado da escola rural revelado na trilha do trabalho; JESUS, Valdirene Gomes dos Santos (2002) Educação Rural em Mato Grosso do Sul: uma análise Histórica

inadequados, problemas de titulação, salários e carreiras de seus mestres. (Arroyo, 2004, p.10)

Apesar disso, esse tema tem merecido pouca atenção dos estudiosos e pesquisadores, conforme mostram Damasceno e Beserra (2004) no artigo, “Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas”, em que mapeiam e discutem o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação. Tendo como fontes a produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; os periódicos acadêmicos nacionais, e os principais livros enfocando a temática da Educação Rural publicados no período, as autoras apresentam e discutem, neste artigo, as temáticas de estudo mais recorrentes, o “*locus*” de sua produção, as tendências atuais e as temáticas não exploradas. A análise global da produção apontou o seguinte quadro:

ANO DE DEFESA	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL ÁREA	TOTAL GERAL	EDUCAÇÃO RURAL / OUTROS TEMAS %
1981	03	-	03	154	2
1982	06	-	06	165	3,6
1983	05	-	05	238	2,1
1984	08	-	08	335	2,3
1985	09	-	09	227	4,0
1986	01	-	01	227	0,4
1987	04	01	05	270	1,9
1988	03	01	04	375	1,1
1989	07	-	07	451	1,5
1990	07	-	07	460	1,5
1991	04	-	04	461	0,9
1992	09	-	09	624	1,5
1993	03	01	04	614	0,6
1994	05	01	06	698	0,9
1995	06	-	06	802	0,75
1996	04	-	04	835	0,5
1997	05	03	08	891	0,9
1998	03	03	06	860	0,7
TOTAL	92	10	102	8226	

Quadro 1-Teses e Dissertações sobre o Ensino Rural – 1981/1998 -Ano de defesa e nível e totais na área e geral e percentagens .

Fonte: Área de Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses – banco de Dados da ANPED 1999

Segundo as autoras,

A primeira observação se refere à quantidade de estudos produzidos na área e o seu lugar relativo em relação às outras áreas. Como podemos observar no Quadro 1 a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomarmos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira. A porcentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1%, na década de 1980, para 0,9% na década de 1990, o que revela o crescente desinteresse por esta área de estudos. (DAMASCENO e BESERRA, 2004,p.4)

Para elas, a escassez de estudos na área da educação rural é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da maior facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita.

No que se refere às temáticas abordadas nestes estudos, a análise das 102 dissertações e teses encontradas no banco de dados de 1981 – 1998 da ANPED, apresenta o seguinte:

TEMA	QUANTIDADE	%
Ensino Fundamental (escola rural)	15	14,7
Professores rurais	09	8,8
Políticas para a educação rural	18	17,6
Currículos e saberes	14	13,7
Educação popular e movimentos sociais no campo	22	21,5
Educação e trabalho rural	08	7,8
Extensão rural	07	6,8
Relações de gênero	03	2,9
Outros	06	5,8
TOTAL	102	100

Quadro 2 – Temas das Pesquisas sobre o Ensino Rural – 1981/1998

Fonte: Área de Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses - Banco de Dados na ANPEd 1999

Para as autoras,

Tais estudos apresentam dados que permitem concluir que a educação rural apresenta problemas graves de origem; ou seja, planejada a partir da escola urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares (Willis, 1991). Deste modo, as pesquisas recorrentemente confirmam as discrepâncias existentes entre as expectativas do planejamento governamental e as das

populações rurais beneficiárias. Afirmam, portanto, que, tal como se apresenta, a escola rural é inadequada ao seu meio (Leite, 1999; Moreira; Silva, 1994; McLaren, 1997; Damasceno; Therrien, 2000). Apesar de reconhecerem que a escola pública rural é limitada e precária, tanto as populações rurais pesquisadas como os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função socio-pedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina (Damasceno, 1995, 1998, Grecio, 1982; Almeida, 1990; Martins, 1982, 1992; Maurício, 1989; Rizzoli, 1988; Viana, 1982).

Em suma, essa vertente de pesquisa parte da premissa de que no tocante à educação rural é preciso considerar, no conjunto dos saberes historicamente produzidos, aqueles saberes gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho. Por conseguinte, diferentes formas de organização criam variadas visões de mundo nas quais novos processos educativos são permanentemente elaborados (Brandão, 1997; Caldart, 2000, 1997, 1996, 1995; Calado, 1993; Damasceno, 1998, 1994, 1992, 1990; Furtado, 2000, 1998; Grzybowski, 1986, 1982; Souza, 1989; Therrien, 1991; Vendramini, 1997).

Tais estudos também mostram que os movimentos sociais no campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, vêm se constituindo em espaços privilegiados de resistência, de luta e, conseqüentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores. Assim, o ato de repensar a educação deve ser mediado pelos interesses do grupo a quem ela se destina, especialmente por aqueles interesses expressos através dos movimentos sociais, posto ser esta a instância de compreensão e reelaboração do saber nas relações sociais dos atores envolvidos (Caldart, 1999). (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 7),

Direcionando o foco para a formação do professor, encontramos a mesma situação.

Levantamento realizado sob a coordenação de André, (2002) a respeito das dissertações e teses sobre a formação docente no período de 1990 a 1996, reafirma o pequeno número de trabalhos sobre o ensino rural, O quadro, seguinte, nos mostra os resultados:

Anos	Descritores				TOTALS ANUAIS
	Formação Inicial	Formação de professores Leigos	Formação de Professores Primários	Formação de Professores em Serviço	
1990	14	-	14	-	28
1991	25	1	6	-	32
1992	30	1	-	8	39
1993	27	-	-	4	31
1994	31	-	-	7	38
1995	52	2	-	2	56
1996	54	-	-	6	60
TOTAL	233	4	20	27	284

Quadro 3 - Dissertações e Teses sobre Formação de Professores – 1990 – 1996

Fonte: Área de Educação Rural – 1981/1998 – Dissertações e Teses - Banco de Dados na ANPEd 1999

A autora chega às seguintes considerações:

Verificamos que do total de 284 dissertações e teses no período estudado 1990 – 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação inicial, e dessas só 04 (8,64%) tratam da formação do professor leigo; 42 (14,8%) abordam o tema Formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente.

A leitura dos resumos das dissertações e teses, analisadas nesta pesquisa, indica que as referências ao professor rural se encontram, sobretudo, na categoria de trabalhos sobre a formação de professores leigos, pois é no meio rural que encontramos o maior percentual de professores com esse perfil.

Finalmente, do ponto de vista da História da Educação Brasileira, os estudos sobre educação rural e instituições formadoras de professores para essa modalidade de ensino são temas praticamente inexistentes.²

Em balanço realizado sobre a produção historiográfica mineira, no campo da educação, Peixoto destaca a ausência de estudos sobre o ensino rural que,

² - Artigos: MAFRA, Leila Alvarenga (2002), Educar-se para Educar: A Formação Sócio-cultural de alunas da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, IN: Escritos sobre Educação nº 1; Dissertações e teses: BRITO, Maria Terezinha (1999) A escola Normal de Patos de Minas: 1932-1972, na encruzilhada entre o novo e o velho; MONTAGNER, Rosangela (1999) Ressignificando imagens / memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: processos de formação de professores – 1929-1969; VICENTINI, Leila Cristina de Almeida (2001) Escola Normal Primária de Pirassununga: estudo histórico de uma instituição escolar; MENDES Geisa Flores (2001) A Escola Normal de Vitória da Conquista: memória e representações.

segundo a autora, é um dos temas esquecidos pelos investigadores. Nesse sentido, ela indaga: o que dizer do ensino rural...? (Peixoto, 2002, p. 2)

Esta dissertação, ao tomar como objeto de investigação as práticas de formação de professoras, no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no período de 1956 a 1959, além de contribuir para a produção teórica no campo do ensino rural e da formação de seus professores³, de jogar luzes numa das áreas de penumbra da historiografia educacional brasileira, pode estimular e enriquecer as discussões que hoje se travam sobre a formação do professor, como também subsidiar programas nessa área.

Além dessas razões, outras, de ordem profissional e afetiva, me levaram a pesquisar sobre a formação do (a) professor (a) rural, numa instituição com características muito particulares. A primeira delas é que o início de minha vida profissional se deu como professora primária numa escola da zona rural no município de Betim, na localidade de Pintados, sendo normalista, recém formada no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Atendendo ao convite feito por uma inspetora amiga, comecei a trabalhar neste local, movida pelo desejo de ajudar: a escola precisava de uma professora normalista para lecionar para uma turma de 4ª série. Ali permaneci por três anos. Nesse período, ouvi falar da Fazenda do Rosário, de Helena Antipoff e de sua Festa do Milho, mas não tive a oportunidade de conhecê-las.

Deixando a escola para freqüentar o Curso de Administração Escolar, do Instituto de Educação, tive oportunidade de conhecer Helena Antipoff, quando essa foi proferir palestras em alguns eventos.

Na década de 1980, trabalhando na Secretaria de Estado da Educação, coordenei um projeto para escolas da zona rural e tive oportunidade de conhecer muitas escolas rurais nos quatro cantos de Minas Gerais. A precariedade física dessas escolas, a falta de professoras habilitadas e as dificuldades materiais que enfrentavam me causavam muita tristeza. O fato dessas professoras ainda conseguirem alfabetizar seus alunos me levava a considerá-las “heroínas”.

³ -Artigos sobre professor leigo: WARDE, Miriam Jorge (1986), O Professor leigo. Até quando?, IN: Em Aberto 32; PIKANÇO, Silva Iracy (1986) Alguns Elementos para a discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro, IN Em Aberto 32; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986) Os Professores Leigos, In: Em Aberto, 32. Dissertações e teses: BARRETO Ângela Maria Rabelo Ferreira (1991) A Geografia do Professor Leigo; BARRETO, Ana Helena Pastro Mena (2001) O Que é ser Professor: imagem e memória na construção da profissionalidade docente; ALMEIDA, Doris Bittencourt (2001), Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores.

Já no ano 2000, fui nomeada Diretora de Ensino da Fundação Helena Antipoff, no município de Ibité. Passei, então a conviver com pessoas que conheceram Helena Antipoff, e falam com entusiasmo e saudades do trabalho ali desenvolvido. Lendo a cada dia seu legado, exposto no Memorial existente nesta Fundação, foi crescendo em mim o desejo de pesquisar sobre a história da formação de docentes para o ensino rural ali desenvolvida. E, assim, movida por esse interesse, busquei o mestrado da PUCMINAS para concretizar o meu desejo, que se objetiva neste trabalho, que buscou: Identificar e analisar os fundamentos, os objetivos e as principais características do projeto de formação de professoras no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo. O objeto da pesquisa foram as práticas de formação desenvolvidas no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no período de 1956 a 1959.

Este trabalho foi assim organizado: após esta Introdução, na qual apresento o tema, trato da relevância do mesmo para a educação mineira e para a educação rural de modo geral, expondo a justificativa para a realização deste trabalho e definindo o seu objetivo principal, passando, em seguida, à parte referente ao marco teórico do trabalho. A esse dedico os capítulos 2 e 3; no primeiro deles, apresento um Histórico da formação de professores para o ensino rural, contemplando a evolução deste movimento no Brasil e em Minas Gerais. Já no capítulo 3, trato da formação de professores para o ensino rural na década de 1950, abordando a experiência do Brasil, e de outros países da América, e concluindo com referência à experiência do Curso Normal Rural em Minas Gerais. No quarto capítulo trato dos aportes teóricos e metodológicos, descrevendo o caminho percorrido pela pesquisa é detalhado. Já no quinto capítulo, apresento o projeto pedagógico do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo. No sexto capítulo intitulado: “As Práticas de formação de professores no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo: o que os diários revelam”, apresento a análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa. No sétimo e último capítulo apresento as considerações finais sobre o trabalho realizado.

2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O início da colonização brasileira se deu no campo. O processo de ocupação das terras brasileiras aconteceu através da organização da população em volta de pequenos ou grandes núcleos de terras denominadas fazendas. E, até por volta de 1960, o país era essencialmente agrícola. A aceleração da urbanização se deu nessa década. Uma incursão na História do Brasil mostra que os períodos de maior riqueza econômica, com exceção do ciclo da mineração, se deram com produtos agrícolas como a cana de açúcar e o café, e ainda as fazendas de gado.

A mão de obra usada na agricultura, inicialmente, era dos escravos que trabalhavam sob a fiscalização dos fazendeiros, ou senhores do engenho. Com a abolição da escravatura, em 1888, não houve uma nova organização do trabalho agrícola e muitos fazendeiros abandonaram o campo para tentar se estabelecer, na cidade, como industriais.

Nos Estados que receberam estrangeiros imigrantes, os donos das terras passaram a utilizá-los como colonos. O fluxo migratório estrangeiro trouxe alguns problemas:

O europeu livre não se satisfaz com um tipo de relação social de produção pré-capitalista, com profundos laços feudais, e a crise entre os grandes proprietários e os colonos imigrantes chegou a um ponto tal que o governo alemão proibiu a vinda de colonos para o Brasil. As leis sancionadas e posteriormente regulamentadas impediam o acesso à propriedade da terra tanto ao colono imigrante, quanto ao camponês nacional. Podemos, assim, dizer que o campezinato brasileiro, mesmo após a libertação dos escravos, se caracterizava mais pelo uso que pela posse da terra. (Carvalho, pp.81-2; citado por Speyer, Anne Marie, p. 27)

A formação da sociedade brasileira ia se organizando com predominância da zona rural onde havia basicamente duas classes sociais, a dos grandes proprietários de fazendas, com grandes lavouras, e a dos camponeses, que viviam da lavoura de subsistência.

Calazans et al. (1983) relatam que, a partir de 1930, acentua-se no Brasil o processo de industrialização, ocasionando uma aceleração do crescimento urbano.

Centros urbanos, de médio e grande porte, começam a se transformar, refletindo o início de migração do campo para a cidade. No entanto, ainda em 1920, 2/3 da população situavam-se no setor rural. A diferenciação dos padrões da vida rural e urbana acentua-se. Este desajuste reflete-se, entre outros aspectos, nos índices de alfabetização e consumo apresentados pela população rural. As populações urbanas, neste período, já contavam com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e de amparo à saúde. De forma inversa, as populações rurais continuavam, praticamente, à margem dos benefícios da escolarização. Era uma população analfabeta, subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda, sem qualquer amparo da política social.

Apesar do grande número de habitantes na zona rural brasileira, o governo não desenvolveu, em época nenhuma, um planejamento adequado para o desenvolvimento do campo. Pouco foi feito para melhorar as condições de vida dos rurícolas brasileiros.

Segundo o recenseamento oficial de 1940, nada menos de 80% da população brasileira vivia na zona rural. Nessa época, de cada 1000 habitantes, 761 viviam na zona rural.

Minas Gerais possuía, em 1920, 155.000 propriedades rurais; em 1939, já eram 630.000 propriedades rurais. No total de 6.700.000 habitantes, 75% da população mineira vivia no meio rural.

A educação rural, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a plano inferior. Do ponto de vista ideológico, essa situação se explica pelo caráter elitista do sistema escolar, aqui implantado pelos jesuítas e pelo conservadorismo da oligarquia agrária, para quem utilizava-se o jargão popular, “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p.14).

O ensino regular, formal e oficial, em áreas rurais, teve seu início no fim do Segundo Império, e seu desenvolvimento, através da história, reflete as necessidades que foram surgindo em decorrência das mudanças das estruturas sócio-agrárias brasileiras.

No período compreendido entre a década de 1920 e 1950, atribuía-se ao ensino rural o poder de fixar o homem ao campo.

2.1 – A Formação do Professor para o Ensino Rural em Minas Gerais, das Escolas Rurais ao Curso Normal Regional

As escolas rurais datam do fim do Segundo Império. Surgiram, em sua maioria, para atender às necessidades de os proprietários de terra proporcionarem aos filhos o ensino das “primeiras letras”. Para isso, instalavam uma sala de aula na fazenda, onde, junto com os filhos dos empregados, as crianças recebiam as primeiras noções de leitura e escrita, ministradas, muitas vezes, por professoras pouco preparadas.

Essas escolas, dentro de suas possibilidades, buscavam desenvolver o mesmo currículo das escolas urbanas, variando quanto à forma e regularidade de funcionamento.

O processo de publicização do ensino rural se intensifica com a implantação do regime republicano. Esse fato, entretanto, não alterou, significativamente, o quadro do ensino nesta região:

Algumas escolas rurais surgiram em função da iniciativa da população local. As escolas instaladas por meio do Estado, do município ou dos particulares não diferiam em relação às condições de funcionamento que eram precárias. (FORTES, 1993/94, p. 52).

A preocupação do Estado em relação ao ensino rural se manifestava, principalmente, pela fiscalização, exercida pelos Inspectores de Ensino, que em seus relatórios registravam as más condições de funcionamento dessas escolas, destacando nesse quadro a baixa qualificação do professor. A preocupação com a formação regular do professor para o ensino rural aparece, em Minas Gerais, em 1927, na Reforma Francisco Campos e Mário Casasanta.

Essa reforma se situa no âmbito do programa de governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, em que ocupa papel de destaque, no conjunto de medidas voltadas para a modernização do estado e o aperfeiçoamento das instituições democráticas, numa tentativa de conter a crise que dominava o país, neste período. Segundo Peixoto (2003), a presença da educação no programa de governo de Antônio Carlos pode ser explicada por várias razões, dentre as quais se destacam as de natureza político-ideológicas. Desse ponto de vista, o destaque que lhe é conferido reflete um modo de conceituar as relações entre escola e sociedade, que

assim se resume: a escola reflete o meio social a que pertence. Mediante comportamentos aprendidos coletivamente, na escola, os indivíduos reproduzem formas de comportamento coletivo. Assim sendo, pela reformulação do ensino é possível criar uma nova sociedade. Ou seja, através da educação escolar é possível constituir uma nova moral social, indispensável à formação de uma sociedade democrática no país. Nessa perspectiva, a educação desempenha dupla função. De um lado, cabe-lhe socializar a criança, de modo a inserí-la, sem choques e desarmonias, na sociedade a que pertence. De outro, cabe-lhe colaborar para o aperfeiçoamento da sociedade, mediante o aperfeiçoamento do próprio indivíduo. Para que a escola desempenhe esse importante papel na reconstrução social, é necessário que se organize de maneira adequada. A Reforma Francisco Campos atingiu o Ensino Primário e o Ensino Normal. A atenção para com o primeiro se deve à preocupação em estendê-lo ao maior número possível de crianças, como forma de garantir a democratização da própria sociedade. No que se refere ao Ensino Normal, isso se deve ao fato de considerar o trabalho do professor a base sobre a qual repousa a educação primária, principal responsável por seu êxito ou fracasso.

A Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta tinha como foco a formação do cidadão para a nova ordem industrial, em emergência no país. Nesse sentido, sua preocupação era difundir, através da escola, uma moral social compatível com o trabalho fabril. Mas, como a expansão da indústria atraía o homem do campo para a cidade, intensificando os conflitos urbanos, ela se volta para a educação rural, ampliando o acesso à escola nessa região. Nessa perspectiva, seu programa de expansão e melhoria da escola mineira atinge também as escolas rurais, como uma estratégia para conter o êxodo rural. Em função da centralidade atribuída ao professor no processo de renovação da escola, o Decreto- Lei nº 5162, de 20 de janeiro de 1928, que regulamenta o Ensino Normal, institui a formação inicial do docente para o exercício do magistério rural, ao estabelecer: *Haverá, além disso, nos grupos de primeira e segunda categoria, um curso de dois anos destinado à formação de professores rurais* (Parágrafo único, Artigo Primeiro). Essa norma é reafirmada no artigo 25, do mesmo regulamento, segundo o qual:

Anexos aos grupos escolares de primeira e segunda categoria e sob a direção dos respectivos diretores, podem ser instituídos, sob o nome de cursos rurais, escolas que terão por fim fornecer professores para a regência de escolas rurais (Art. 25, Decreto-Lei nº 5162/1928).

Esse curso era gratuito e, de acordo com as disposições do Regulamento, para ingressar nele, os candidatos deveriam preencher os seguintes requisitos:

a) idade de quatorze anos completos, no mínimo, provado por certidão textual de registro civil, aberta no tempo próprio ou, na falta dele, por meio de justificação processada perante os juízes de direito ou municipais, à vista de certidão passada pelo oficial do registro civil do distrito do nascimento, de não haver sido lavrado o termo nos livros respectivos;

b) aprovação plena ou distinta em exame de admissão, correspondente ao último ano do grupo escolar e prestado por uma comissão composta das duas professoras do curso sob a presidência do diretor do grupo;

c) atestado de vacinação contra varíola, de não sofrer moléstia contagiosa e de não ter defeito físico incompatível com o magistério.

O Curso Rural tinha a duração de 2 anos e abrangia as seguintes disciplinas

a) no primeiro ano: língua pátria, aritmética, geometria, história do Brasil, instrução moral e cívica, higiene, ciências naturais, desenho, canto, exercícios físicos, costura ou jardinagem;

b) no segundo ano: língua pátria, canto, exercícios físicos, costura, jardinagem e horticultura e prática pedagógica (ART. 26, Decreto- Lei nº 5162/1928).

A Prática Pedagógica tinha lugar nos Grupos Escolares ou classes primárias anexas às Escolas Normais. Suas aulas versavam, sucessivamente,

...Sobre todos os ramos do programa dos Grupos Escolares, devendo o assunto proposto pelo professor da classe anexa ao professor de Metodologia, com uma antecedência não menor de quatro dias . (art. 72, {}1º, Decreto- Lei nº 5162/1928).

O ensino das demais disciplinas consistia na revisão dos programas das disciplinas do Curso Primário, com exceção da Língua Pátria, cujo conteúdo deveria ser aprofundado. Finalmente, em função dos pressupostos do ideário escolanovista, que orientou a Reforma, o processo de aprendizagem deveria se centrar na experiência do aluno. Nessa perspectiva,

“as aulas do curso rural serão todas utilizáveis para o fim proposto e fundar-se-ão no método intuitivo, de forma a serem facilmente assimiladas e aproveitadas pelos alunos” (Art. 34, Decreto- Lei nº 5162/1928).

Fundamentado em Pestalozzi, esse método, conforme o próprio nome indica, propõe a aprendizagem pela realidade, pelos sentidos, pelo exercício reflexivo dos sentidos, e pela observação. Por isso, é também conhecido como Lições de Coisas, tendo exercido profunda influência sobre o sistema educacional brasileiro.

Os Cursos Rurais contavam com duas professoras, uma para cada série, sendo que sua designação dependia de estágio no Curso de Aplicação da Escola Normal, onde se dava a formação específica do futuro professor para o exercício do magistério, pois nele se unem a aquisição das noções mais úteis ao conhecimento do aluno e do processo educativo⁴, e a prática profissional. Essa exigência se justificava em função de suas atribuições:

Além dos deveres e dos direitos, pertencentes aos professores de grupos escolares de primeira categoria e que lhes forem comuns, terão as professoras do curso rural o dever de executar com eficiência os programas e horários do referido curso, compenetrando-se das responsabilidades, que lhes cabem na formação de professores destinados a resolver o importante problema do ensino às crianças da zona rural. (Art. 33, Decreto – Lei nº 5162/1928)

Atuar no Curso Rural preparando professoras, era um sinal de competência, uma marca de status profissional, cujo reconhecimento se expressa também, em termos salariais. Nesse sentido, o Regulamento do Ensino Normal prevê uma gratificação para os professores formadores dessas docentes:

Podem ser designadas para professoras dos cursos rurais professores dos grupos escolares que forem anexos, vencendo, neste caso, cada uma delas mais 200\$000 mensais a título de gratificação. (Art. 38, Decreto - Lei nº 5162/1928).

Os dispositivos sobre a formação da professora para o ensino rural representaram, sem dúvida, um avanço, no sentido de garantir ao professor a formação inicial, reconhecendo-a como necessária ao exercício do magistério rural. Entretanto, a forma com que foi concebida colocou-a em patamar diferenciado em relação ao magistério urbano, imprimindo-lhe um caráter mais reduzido. A primeira dessas diferenças diz respeito ao lócus da formação. Enquanto a professora para as escolas urbanas, particularmente para os grupos escolares formava-se nas escolas

⁴ Merece destaque neste conjunto a Psicologia Educacional, considerada a disciplina por excelência capaz de explicar o comportamento humano.

normais, instituições especialmente criadas com essa finalidade, e dotadas de maior suporte técnico pedagógico, como biblioteca, laboratórios etc., as professoras rurais eram formadas nos grupos escolares, todo ele projetado e equipado para atender a alunos na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Isso se explicava, em parte, pelo reduzido número de escolas normais públicas no Estado e pela dificuldade de acesso às mesmas. Outra diferença se refere ao currículo que, além de apresentar um elenco restrito de disciplinas, não prevê a participação dos futuros professores nas atividades de enriquecimento oferecidas pelas Escolas Normais, como os auditórios, grêmios, excursões etc. Isso se explica em função do próprio lócus de formação, voltado, como já foi mencionado, para a oferta da educação básica, podendo ser explicada também em função dos objetivos do Curso Rural. Limitado à formação de professores para o ensino rural, a formação aí desenvolvida era reduzida, podendo ser considerada equivalente à oferecida pelas escolas normais de 1º Grau, que tinham como finalidade a formação de professoras para o ensino nas escolas primárias. O curso nessas escolas tinha a duração de 3 anos, e nele a formação pedagógica se restringia a 2 cadeiras: ciências naturais, psicologia infantil e higiene escolar, e metodologia. Em termos de complexidade, esse currículo estava muito distante do praticado nas escolas normais de 2º grau. Tendo como “objetivo formar professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado”. (Art. Primeiro, Decreto nº 9.450/ 1930) e considerado “pré-requisito para nomeação de professores para as disciplinas de metodologia e prática profissional nas escolas normais” ((Art. 21, decreto nº 9450/1930), o curso normal, nessas escolas, tinha a duração de 7 anos, e se organizava em 3 cursos: o de Adaptação, com a duração de 2 anos; o Preparatório, com a duração de 3 anos; e o de Aplicação, com a duração de 2 anos. O primeiro era complementar ao Primário, e seu principal objetivo era reforçar os conteúdos aprendidos nesse curso, constando das seguintes matérias: Português, Francês, Aritmética, Noções de Ciências Naturais, Desenho, Educação Física, Música e Canto Coral, Trabalhos Manuais e Modelagem. O Curso Preparatório “destinava-se a ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério primário” (art. 5º, Decreto Nº 9450/1930) e tinha como disciplinas: Português, Francês, Aritmética, Geografia e Corografia do Brasil, Geometria e Desenho Linear, Desenho Figurado, História do Brasil e Educação Cívica, Física e Química, História Natural, Trabalhos Manuais e Modelagem, Música e Canto Coral, Educação Física e finalmente, o Curso de Aplicação, destinado especificamente à

formação profissional dos aspirantes ao magistério primário. Somente seriam admitidos nesse curso os concluintes do Curso Preparatório, os normalistas de 1º Grau e os aprovados em exames preparatórios, ministrados pela União. A idade mínima para o ingresso no curso de Aplicação era 16 anos e de seu currículo constavam as seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia, História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação, Prática Profissional.

A simples comparação da grade curricular do curso rural para os dois cursos urbanos evidencia uma grande diferença do ponto de vista de fundamentação teórica para o exercício do magistério. Nesses cursos, a preocupação em imprimir caráter científico à educação escolar determinou uma ênfase nas disciplinas pedagógicas, o que contribuiu para delimitar esse campo. Já nos cursos rurais, talvez pelo número maior de leigos, ou pelo lócus em que é administrada, predomina uma visão nitidamente instrumental, o que restringe a formação à prática, desenvolvida nos grupos escolares, tal como se processava nos primeiros anos de funcionamento das escolas normais. No que se refere aos conteúdos considerados específicos para uma educação voltada para a inserção do homem no campo, esses se restringem à jardinagem e horticultura, reduzindo-se a algumas técnicas de plantio. Na década de 1930, a crise do café e o desenvolvimento da indústria ampliam o movimento migratório para os centros urbanos. Temendo a intensificação dos conflitos sociais nas cidades, segmentos da elite política e intelectual do país reforçam o discurso sobre a importância da escola rural, como estratégia de fixação do homem ao campo, num movimento denominado ruralismo pedagógico.

Na visão de seus adeptos, o atraso do campo e o êxodo rural eram causados pelo próprio homem que, despreparado para explorar a terra, ali não encontrava condições de sobrevivência. Sua indolência e ignorância no trato com a natureza se devia à ausência de uma educação capaz de inserí-lo, de forma inteligente, ao meio, tornando-o capaz de atuar na sua melhoria. Em outras palavras, a questão rural se explicava pela ausência de hábitos corretos de higiene, alimentação, trabalho e pela falta de amor ao campo. Era, pois, necessário levar assistência sanitária ao interior e, com o auxílio da educação rural, estimular o sertanejo a permanecer no campo. Nessa perspectiva, o discurso sobre a educação rural vem sempre ligado à questão sanitária.

O discurso “ruralista” é incorporado pelo governo, que tem na escola um instrumento de contenção social. Entretanto, esse discurso não se materializou, uma vez que as ações do governo federal se concentraram no ensino profissionalizante⁵, em função de sua política trabalhista. Dessa forma, o governo Vargas, apesar de sua fala redistributivista no que se refere à escola, transferiu aos estados e municípios os encargos com a oferta no campo da educação primária, e com a formação de professores para esse nível de ensino.

O processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual comprometido com cidade-campo como algo “natural”, concorrendo, conseqüentemente, para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, apud LEITE, 1999, p.30).

Em Minas Gerais, o ruralismo só é de fato incorporado à política educacional, com reflexos na formação do professor, após o fim da Era Vargas. Durante o período ditatorial, a educação escolar mineira, em função da crise econômica e política por que passa o Estado, entra numa fase de recessão, que marca o exercício governamental nesse setor, durante todo o período revolucionário. Em janeiro de 1931, são fechadas 355 escolas rurais e urbanas.⁶ Em Março do mesmo ano, o Decreto nº 9892/1931, em seu artigo 31, “*suspende todas as escolas rurais providas interinamente e outras para as quais não há verba prevista no orçamento*”. Segundo PEIXOTO (2003, p. 51), o teor desses atos não permite estabelecer com precisão o número de escolas fechadas, mas segundo as palavras do próprio secretário da Educação, Noraldino Lima,... *mais de mil escolas foram fechadas às populações rurais...*”(LIMA, 1931, citado por PEIXOTO, 2003, p.51).

Em 1934, apoiado na Constituição Federal, o governo, pelo Decreto nº 11.297, transfere aos municípios a responsabilidade de manutenção das escolas rurais. Por esse dispositivo, os municípios passaram a se responsabilizar pelo pagamento dos professores efetivos em exercício, segundo as tabelas estabelecidas pelo Estado, cabendo-lhes ainda fazer face às despesas com o pagamento de novos professores. Considerando, entretanto, a situação específica de cada município, o decreto lhes assegura autoridade para estabelecer os salários: os *vencimentos*

⁵ É desta época a criação do chamado “Sistema S”: SESI e SENAI, SESC e SENAC.

⁶ MINAS GERAIS, Belo Horizonte, v. 40, nº10, p.3, 12-13 jan.1931. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.51.

variam de acordo com as propostas do meio, não podendo exceder dos que são pagos pelo Estado § 2º, art.28 Decreto nº 11.297/1934)”. Em sua mensagem à Assembléia Legislativa, o governador justifica seu ato invocando as dificuldades financeiras do Estado. Suas palavras manifestam o caráter restritivo dessa medida e deixam entrever seus resultados:

...com esta delegação de encargos, o governo devolveu, também às prefeituras municipais os 10% de contribuição que ao Estado eram pelas mesmas devidas para o serviço da educação e saúde. Dentro desta quota, cada município pode, assim, organizar o seu ensino rural, até que melhores dias propiciem a administração estadual retomar novamente tais encargos, dando ao ensino rural a feição que ele requer, conforme as zonas de trabalho a que servir.(VALADARES, 1935,p.27, citado por PEIXOTO, 2003, p.61)

O discurso ruralista encontra receptividade em Minas, em função do importante papel da escola no acesso à cultura e na integração do indivíduo ao meio social:

A escola rural deve adaptar o indivíduo à situação da região, é preciso que ela aja pelo lado econômico e social, como elemento coordenador de energias. Que ela possa tornar-se útil ao meio em que vive, despertando e acooçoando vocações, mantendo tradições e dando vida à economia local. (CORREIO MINEIRO,30/8/ 1933, p.4, citado por PEIXOTO, 2003, p.382).

Entretanto, tal como acontece no plano federal, o governo mineiro, inspirado na experiência das missões mexicanas através das sociedades privadas destinadas à promoção da educação rural, organiza equipes que passam a percorrer o interior. Esse movimento, de caráter marcadamente assistencial, se caracterizava pela falta de profundidade nas suas ações. Como exemplo nesse sentido, PAIVA aponta as organizadas em Minas Gerais que,

utilizando vagões de trens, percorriam as cidades e vilas localizadas às margens das vias férreas e nelas estacionavam trazendo uma equipe de profissionais, e que pela superficialidade e rapidez de sua ação assistencialista tornaram-se conhecidas como o “Trem da Alegria”.(PAIVA, 1973, p.129).

Como já foi mencionado, a retomada das preocupações com a educação rural e com a formação regular de seus professores se dá após o fim da ditadura Vargas, com o retorno ao cenário político e pedagógico das idéias liberais e democráticas, consubstanciadas na Constituição de 1946. O novo dispositivo legal,

inspirado nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) retomou o preceito de que a *educação é direito de todos*, reafirmou a obrigatoriedade do ensino primário e atribuiu à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha, em 02 de janeiro de 1946, promulgou pelo Decreto-Lei nº 8.529 a Lei Orgânica do Ensino Primário, e pelo Decreto-Lei 8530, a Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa foi a primeira regulamentação fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, para o ensino primário e normal, uma vez que, até então, esses níveis de ensino eram da responsabilidade exclusiva dos Estados.

Embora, nos aspectos gerais, a Lei Orgânica do Ensino Primário não dispensasse tratamento diferenciado ao ensino urbano e rural, ela reconhece a necessidade de se levar em conta, em sua organização, as diversidades regionais. Nessa perspectiva, a Lei Orgânica do Ensino Primário prevê em seu artigo 15:

Art. 15. A duração dos períodos letivos e dos de férias será fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas.

Em Minas Gerais este período é visto como sendo de reação ao quadro de obscurantismo a que ficou condenado o Estado, na gestão do Interventor Benedito Valadares. O governador eleito, Milton Campos, um dos autores e signatário do Manifesto dos Mineiros, inclui a educação entre as prioridades de seu programa de reconstrução do Estado. A concepção e a execução de sua política para o setor ficam a cargo de Abgar Renault, conhecido escritor e professor, filho de Leon Renault, um dos fundadores do Instituto João Pinheiro e seu primeiro diretor. Afinado com as idéias da Escola Nova, sua atuação à frente da Secretaria de Educação se marca pela preocupação com a democratização do ensino, com sua adaptação às necessidades do indivíduo e do meio, com atenção à formação do professor. Marca-se, ainda, pela preocupação em abordar essas questões cientificamente.

A atenção a esses pontos se deve ao seu diagnóstico sobre a educação escolar no Brasil e em Minas Gerais, apresentado no discurso de posse como Secretário de Estado da Educação, em 1947. Nele se destacam, entre outras questões:

A falta de nexo ou de relação, ou mais exatamente, a oposição cada vez mais desapoderada entre os processos assistemáticos e difusos de educação e os processos sistematizados e formais, ou, por outros termos, a falta de correlação, hoje maior do que nunca, entre a sociedade e a escola – eis a crise da educação em nossos dias ou o aspecto mais trágico da crise geral. Enquanto não alcançarmos as finalidades da sociedade em que vivemos, as finalidades da educação, que demandam revisão urgente, continuarão mais ou menos confusas ou equívocas.

... Volvamos, porém, os olhos dessa penosa paisagem global para o quadro particular de Minas Gerais. Falaremos, e de leve, apenas em três dos problemas que salteiam o aparelhamento educacional do Estado

O nosso sistema de educação está truncado, ou para dizer a total verdade, ele não existe, por falta de articulação entre a Universidade de Minas Gerais e os outros ramos e graus do ensino, não havendo por conseguinte, uma política educacional.

Na Universidade, é a falta de sua “anima reatrix” – uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a investigação científica, a falta dos órgãos criadores de uma tradição de cultura. A missão de uma universidade não pode cigrar-se na expedição de diplomas profissionais.

Avulta, em seguida, a necessidade de enfrentar de ânimo determinado a preparação dos professores, quer primários, quer secundários, e restaurar o prestígio do elevado múnus público que é a função magisterial. E quando falo professor primário significo também o professor primário da zona rural – tão digno como qualquer outro do apreço do governo e do povo mineiro. (RENAULT, 1952, p. 15 – 18)

Na sua perspectiva, a situação do ensino rural é ainda mais grave:

Vazia de sentido social, a concentração de esforços e recursos exclusivamente em áreas urbanas vem provocando o agravamento, em todo o país, do mais temível desequilíbrio, por força da hipertrofia das cidades, especialmente das capitais, que, sem embargo de não terem atendidas as suas necessidades mais vivas, atuam como drenos sequiosos e bombas de sucção insaciáveis nas áreas do campo, delas canalizam insubstituíveis forças demográficas e as empobrecem cada vez mais sem enriquecer a si mesmas. (RENAULT, 1952,p.73)

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ao Seminário Inter-Americano de Alfabetização e Educação de Adultos: no ano de 1947 a matrícula geral nos estabelecimentos de ensino primário montou a 3.047.252 alunos, mas a frequência não foi além de 2.540.730, e de 2.585.525 alunos, que em 1943, haviam iniciado o curso primário, apenas 247.090 o concluíram. Do primeiro total apenas 995.934 pertenciam à população em zonas rurais. (RENAULT, 1952,p.75)

Em Minas Gerais, a situação é mais complexa em virtude do quadro sócio-econômico do Estado.

Em 1947, a população mineira era de 7.824.100 habitantes, deste total, apenas 1.573.800 viviam na zona urbana, entretanto, segundo os dados apresentados pelo Secretário, em seu discurso de posse,

Em Minas não damos ensino senão a 20% da população escolar, ou seja, 1/5 da população geral. Precisamos de 6.000 classes primárias e de outras tantas professoras. Se atentarmos em que dois terços dos habitantes do Estado vivem em zonas rurais, será fácil a avaliação do nosso déficit relativamente ao ensino primário em tais regiões. Ei-los: a população das zonas rurais do Estado era estimada, em 1º de janeiro do corrente ano em 5.865.258 habitantes. A população em idade escolar deve ser, portanto, de 879.829 crianças. Desse total apenas 219.957, ou seja, 24,75% recebem instrução elementar. (RENAULT, 1952, p.76)

O índice de atendimento escolar no campo era incompatível com os propósitos democratizantes do período, e punha em risco o plano de recuperação econômica do governo mineiro.

A divisão do trabalho e a especialização das suas técnicas demandam naturalmente operários especialistas. Mas como obter tais operários sem a intervenção dos instrumentos do ensino elementar e, em muitíssimos casos, do ensino de grau médio? Como obter aumento de produção, em quantidade e qualidade, sem dispor de tais operários, em qualquer gênero de indústria, ainda a agrária, cuja produção, sendo a base mais ampla de riqueza nacional, atingiu 46,7% das nossas exportações em 1948, número que representa 6,5% apenas do volume total da produção do País no referido ano? (Renault, 1952, p.143, Apud, FÁVERO e BRITTO, 2002, p.32)

Outro problema apontado pelo Secretário diz respeito ao corpo docente em exercício nestas escolas.

Em Minas Gerais contam-se, neste momento, 6.221 professores primários em exercício em zonas rurais, e desse total apenas 468, isto é, 7,52% são normalistas. Vale dizer que somente uma parte ínfima está adequadamente preparada para o desempenho da sua missão. (RENAULT, 1952, p.79-80)

Face a esse quadro, o governo estadual coloca o ensino primário entre suas prioridades. E, abandonando a postura apenas fiscalizadora, que marcava sua atenção nessa região, adota medidas visando a melhoria da qualidade do ensino aí praticado.

É também essencial não levantar mão do trabalho de dar assistência administrativa e técnica à escola primária das zonas rurais, aumentando-lhe a área de influência e comunicando-lhe outro sentido, outra força, outra vida, por forma que venha a ser um instrumento de civilização.(RENAULT, 1952, p. 96)

O Governo Milton Campos se preocupou em melhorar o ensino em todo o Estado. Verificando que a preparação de professores para as escolas públicas se fazia necessário, promoveu vários cursos de férias para atualização do professorado em todos os níveis. Foram celebrados convênios, para esse fim, com o Ministério da Educação, Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado, e, com os municípios mineiros.

Em 05 de dezembro de 1947, pelo Decreto nº 2.545, o Estado passou a orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais. E tendo, em vista a ampliação da influência das escolas rurais na comunidade, o artigo 3º do referido decreto determinou:

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.

Cria-se, então na Fazenda do Rosário, em Ibitité, o primeiro Curso Normal Regional, voltado para a capacitação e a melhoria de condições de trabalho do professor e para a preparação de professores para atuarem na zona rural. Esse curso foi idealizado por Helena Antipoff, educadora reconhecida na sociedade mineira. Psicóloga, russa de nascimento, discípula e assistente de Claparède, Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929, integrando a missão européia, trazida pelo governo Mineiro, para preparar o movimento de renovação educacional levado a efeito por Francisco Campos e Mário Casasanta. Foi uma das

fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento, onde era professora da cadeira de Pedagogia e Psicologia Educacional e criou um dos primeiros laboratórios de psicologia experimental, do país. Foi também uma das principais responsáveis pela adoção das “Classes Homogêneas” como critério para a enturmação de alunos, nas escolas. Criou, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi para educar a criança infradotada. Em 1939, quando a primeira turma concluiu o curso primário, o Instituto viu-se diante de um problema: para onde encaminhar seus alunos?

Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais, a Sociedade Pestalozzi adquiriu em Ibirité, município a 27 quilômetros de Belo Horizonte, uma propriedade rural e instalou uma escola-granja para menores desajustados e crianças excepcionais, a qual Helena Antipoff denominou de Fazenda do Rosário. Antipoff sonhava em desenvolver nesse local uma cidade rural, em que escolas, granjas, empresas agrícolas, oficinas e fábricas de indústrias rurais, casa de repouso, posto de puericultura e saúde, cooperativa, clube recreativo, biblioteca, museu e capela, edificadas paulatinamente, visavam melhor servir o homem do campo e a formação de uma sociedade mais culta, mais próspera, mais harmoniosa e feliz.

Por volta de 1947, voltou suas atenções para o ensino na zona rural por verificar a precariedade das escolas e a falta de preparo das professoras que ali atuavam. Nesta época, ocupava o cargo de técnico especializado da Divisão de Proteção à Infância do Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro. A convite do Secretário Abgar Renault, retornou a Minas Gerais para implantar o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo.

Lançando mão dos recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído por Vargas, em 1942, o governo mineiro promove um plano de recuperação da rede física do ensino rural que, tendo ficado um longo período sob a responsabilidade dos municípios, se encontrava em condições precárias. Segundo Abgar Renault,

A falta de espaço escolar em zonas rurais, vem sendo eficazmente obviada pelo auxílio distribuído ao Estado pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. (RENAULT, 1952, p. 77)

Ao lado disso, o governo volta suas atenções ao professor, em função de sua importância no processo de melhoria da escola:

A escola primária, como qualquer escola de qualquer grau, nada é sem a sua professora, convenientemente preparada, sem uma professora formada no regime ascético do esforço e do estudo de cada dia, que recalque ao último dos planos a rotina, o empirismo e a adivinhação. (RENAULT, 1952, p. 31)

Nesse sentido, além de garantir-lhes melhores salários, através de convênios firmados com os municípios, a Secretaria promove cursos de atualização de professores em mais de 315 municípios mineiros e oferece cinco cursos de aperfeiçoamento de professores para a zona rural, um dos pontos de destaque nesse programa.

3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RURAL NA DÉCADA DE 1950

Como já foi mencionado, a sociedade brasileira se formou, em sua maior parte, no meio rural. Foi no meio rural que se deram as primeiras relações entre os grupos que formaram a população brasileira, e ainda foi neste mesmo meio que se constituíram as raízes da organização social brasileira.

As fazendas de engenhos de açúcar, de gado, ou voltadas para outras atividades econômicas, tornaram-se núcleos das várias relações da população brasileira. Assim, ora se tornavam centros sociais, ora se transformavam em centros políticos de onde se originaram vários líderes. E se constituíram, ainda, em centros culturais, locais de encontro entre as várias etnias. Dessas trocas culturais entre os grupos dos brancos portugueses, negros africanos que viviam como escravos nas fazendas, e os indígenas nativos, foi se constituindo a população brasileira.

No desenvolvimento do processo de ocupação humana na terra brasileira, a fazenda foi tomando características próprias, antes de tudo peculiares à função econômica, sem prejuízo do sentido social que o fundamentava. Da criação sucessiva desses núcleos, em áreas diferentes do território, resultou a expansão do Brasil, não só geográfica – com a ocupação positiva da terra – mas igualmente demográfica – com o crescimento da população. Cada etapa do desenvolvimento desse processo – o de ocupação humana mais que a simples colonização – encontrava nesses núcleos seu centro de fixação e estabilidade: fixação dos homens numa atividade, fixação dos homens nas relações étnicas, fixação dos homens num processo de relações culturais. (DIEGUES JÚNIOR, 1976, p. 122).

Foi assim que as fazendas se tornaram núcleos sociais, e foram nelas, ainda, que se formaram as populações rurais do Brasil.

Do ponto de vista social, a população rural se caracterizava, em linhas gerais, pela presença de dois extremos: de um lado, o proprietário rural, dono das terras e do trabalho, era o ponto mais elevado da estrutura social. No outro extremo, o trabalhador rural, que não dispunha de terras, dependia de seu trabalho e de diferentes modalidades de pagamentos, que poderiam ser decorrentes de empregos diretos de assalariados agrícolas ou da entrega das terras em arrendamento.

O nível de vida do trabalhador rural era de pobreza, quadro que ainda hoje persiste.

Ao longo da colonização brasileira, foram se formando núcleos urbanos, (vilas), e núcleos rurais (fazendas). Quase não havia comunicação entre ambos. A população urbana não se interessava pela rural e vice-versa. A aproximação entre o campo e a cidade se deu relativamente há pouco tempo, em função do desenvolvimento dos meios de comunicação como: construção e pavimentação de estradas, instalação de telefone, disseminação dos rádios de pilha, e, atualmente, do sistema de energia elétrica e da televisão.

A distância entre o campo e a cidade motivou o desenvolvimento de estudos visando analisar as diferenças culturais entre o homem do campo e da cidade. Nessa perspectiva, o estudo de Vasconcelos, realizado em fins da década de 1970, mostra que:

Sob o ponto de vista social, há grandes diferenças entre o homem urbano e o rural. Entre os homens do campo, as relações são mais primárias, pessoais, íntimas e simples, ao passo que entre os habitantes da cidade são mais secundárias, impessoais e complexas;

Sob o ponto de vista institucional, o homem do campo empresta um cunho de mais sacralidade às instituições por ele mantidas. O homem urbano trata as instituições por ele mantidas com mais secularidade, sendo sentidas e respeitadas mais sob o império da lei;

O homem rural sofre mais influência do mundo físico e biológico, ao passo que o homem urbano é mais influenciado pelo meio social e pelo maior controle institucional (Vasconcelos, 1977, 32).

Segundo o autor, é importante ressaltar que, ao se fazer a distinção entre urbano e rural, deve-se considerar mais de uma característica.

Com o desenvolvimento do processo de industrialização, a partir da década de 1930, intensifica-se, no Brasil, o êxodo rural. Esse fato ocasionou uma instabilidade social e econômica na sociedade brasileira. O homem do campo migrou para a cidade em busca de uma vida melhor. Mas, como o mercado de trabalho era insuficiente para acolher tanta gente, passava a constituir a massa de desempregados das cidades, contribuindo para o aumento dos problemas sociais.

Sociólogos norte-americanos estudando as causas da mobilidade do campo para a cidade assinalam, com freqüência, que as famílias rurais procuram os centros urbanos das comunidades, movidas principalmente pelo desejo de obter facilidades educacionais, melhoramento das condições de saúde, de defesa pessoal e, ainda,

pelo desejo de participação nas atividades recreativas, que são mais freqüentes e organizadas, na cidade, do que no campo.

Segundo Queda e Szmrecsányi (1976), diante dessa situação, em alguns segmentos das classes dominantes, começou a tomar corpo uma ideologia reformista segundo a qual era preciso modificar as precárias condições de vida da população rural, a fim de aumentar sua produtividade econômica, e reduzir os incentivos à sua mobilidade geográfica. A estratégia para atingir esses objetivos era a da reforma de algumas instituições, especialmente da escola. A educação escolar no campo deveria ser reorganizada, segundo os parâmetros da Escola Nova, e, nesse sentido, ela deveria assumir caráter regional, adaptando-se às necessidades do meio.

Intensificou-se, então, entre pensadores sociais o movimento denominado *ruralismo pedagógico*, iniciado na década de 1920. Seus objetivos eram transformar o ensino primário num instrumento de fixação do homem ao campo, e amortizar o impacto causado pelos movimentos migratórios, através da modernização da vida econômica e social do meio rural.

Esse movimento levou a sociedade educacional a realizar estudos em que se buscava fundamentar, cientificamente, o problema e propor soluções racionais.

3.1 – A Educação Rural em Outros Países da América

O Brasil não era o único país da América que enfrentava problemas com a educação rural nas décadas de 1950 e 60. Outros países apresentavam os mesmos problemas e procuravam soluções para essa modalidade de ensino.

No Peru, o êxodo rural acontecia em maior número na região montanhosa, onde a miséria e a porcentagem de analfabetos era maior. O censo de 1940 mostrou que aproximadamente 64% da população desse país vivia na zona rural. O governo desenvolveu programas em que foram criados núcleos escolares nas bordas da região montanhosa, local de situação mais crítica. Esses programas procuravam resolver alguns dos problemas econômico-sociais do homem do campo e melhorar as orientações dadas nas escolas. O mesmo censo demonstrou que nessa região

montanhosa 76% das crianças entre 6 e 14 anos não freqüentavam a escola. A região apresentava, também, professores com formação deficitária que não podiam desempenhar bem suas funções. A necessidade era de que os professores não se limitassem a ensinar disciplinas acadêmicas, devendo desempenhar a função de agente social, na comunidade. Os prédios escolares não eram propícios ao funcionamento de escolas, e a população, composta em sua maioria por indígenas, não se sentia motivada a buscar a escola.

No México, desde 1922, o governo iniciou a melhoria das escolas localizadas no campo, povoado por índios ou mestiços. Com o crescimento do número de escolas, não havia professores preparados para assumir suas funções. O governo criou as escolas normais rurais, e para aperfeiçoar as pessoas que assumiam as aulas, mas não tinham competências pedagógicas, foram constituídas as Missões Culturais que funcionaram até 1938.

Em 1943, após um processo de avaliação e reformulação, as Missões Rurais voltaram a funcionar com o objetivo

de transformar o meio físico e humano em que se formam as novas gerações, estimulando a eclosão do espírito de iniciativa e tirando partido dos recursos morais e materiais do indivíduo, da família e de toda a comunidade, tendo em vista combater a miséria, melhorar a saúde das populações, elevar o nível da família, fomentar as boas relações entre as várias localidades e entre os indivíduos, e eliminar a ignorância sob todas as suas formas.(MARQUES, tradutor, 1950,p.53)

Em 1945, Frank W. CYR descreveu a situação da educação rural nos Estados Unidos, mostrando que 43.5% da população do país habitavam a zona rural, e que mais da metade da população escolar estava nessa zona, e ali também estavam 54% dos professores e 88 % dos prédios escolares. Apesar desses números, os recursos destinados à zona rural correspondiam a 37% do orçamento das escolas públicas e os vencimentos dos professores da zona rural eram menores do que os dos que atuavam na zona urbana. Essas diferenças dificultavam o atendimento na zona rural, trazendo problemas de ajustamento da escola à comunidade, e ao desenvolvimento do currículo.

Nos Estados Unidos eram consideradas zonas rurais os campos abertos, as vilas, e ainda cidades com menos de 2500 habitantes. A região rural incluía a parte da população especialmente dedicada à vida do campo.

Um dos problemas da zona rural era a sua premente necessidade de maiores e melhores serviços educacionais e sociais. A população da época queria um currículo mais amplo, que contemplasse não somente os conteúdos considerados fundamentais, mas que preparasse plenamente o cidadão, desenvolvendo nele os interesses profissionais e cuidasse, também, da saúde, sem desprezar a música, as artes, a economia doméstica, bem como assuntos correlatos. Os serviços sociais eram, também, de grande importância para a vida rural.

Brunner (1950), ao descrever a educação rural nos Estados Unidos, que, apesar de enfrentar problemas, estava muito desenvolvida em comparação aos demais países americanos, apresentou algumas generalizações quanto à relação educação - migração rural-urbana. São elas:

Qualquer êxodo de população, grande e relativamente rápido, provocará, na certa, perturbações na economia local e enfraquecerá as instituições sociais do lugar, inclusive a escola;

Quando há migração no sentido das zonas não rurais para as fazendas, os jovens criam problemas nas escolas rurais. Se o objetivo da educação pública é preparar a criança para a vida, ou pelo menos para o período seguinte da vida, então a escola rural é responsável por todos os jovens: os que ficam nas fazendas, os que deixam a fazenda, mas permanecem na localidade e os que emigram para a cidade.

Não pode ser negligenciada pela educação a migração em sentido contrário, da cidade para a zona rural, caso mais raro. A instalação de indústrias significa levar, para a comunidade, técnicos, engenheiros e outros profissionais que representarão aumento de demanda para as escolas. A descentralização da indústria deve incluir em seu planejamento meios adequados para a expansão dos serviços educacionais locais.

Logo que uma nação inicia sua industrialização e tão pronto sua agricultura se firme em base científica, poucas tendências sociais merecerão maior carinho dos educadores que aquelas que refletem a intensidade e a direção da inevitável migração para e do campo. O programa educacional para a zona rural afetará, ou pelo menos deve afetar, todos os setores educativos, a começar com as instalações materiais, até o programa das atividades comunitárias e da escola, inclusive educação de adultos, até a formação de professores. (p.65 – 71)

Sob a influência desses estudos, várias atividades foram realizadas no Brasil, no intuito de melhorar as condições do ensino na zona rural: fundaram-se associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação rural; seguindo modelos implantados no México, criaram-se as missões rurais, organizaram-se cursos de capacitação do magistério rural, e outros.

Atribuía-se à escola rural a responsabilidade de tornar-se o centro da comunidade rural em que:

- a) *os membros da comunidade possam ouvir e ler coisas úteis e tomar conhecimento do mundo;*
- b) *encontrar alguma recreação sadia em certas modalidades simples de jogos para adultos;*
- c) *associar-se nas atividades anteriores e em outras que tenham por fim resolver problemas locais; inteirar-se do que realizam os filhos na escola e participar da educação que esta realiza, em função dos interesses e objetivos da família. (MOREIRA, 1960, p. 461)*

Essas atribuições à escola rural eram decorrentes do que dela se esperava em relação ao desenvolvimento econômico, nas décadas de 1930 a 1960. Já nesse período, o discurso da educação enfatizava sua relação com o desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento a escola primária era a única freqüentada pela maior parte dos agricultores e, sendo assim, a escola tinha a missão de ensinar ao aluno a ler e a escrever e também orientá-lo para as atividades agrícolas. Não se esperava que a escola profissionalizasse o aluno, mas que despertasse nele o gosto pelo ambiente do campo e que ele procurasse cada vez mais se aperfeiçoar no seu trabalho, aceitando o progresso das técnicas agrícolas.

A maioria das ações ligadas ao melhoramento da educação tinha, ainda, o objetivo de melhorar a saúde do homem do campo. Todos os problemas eram discutidos em íntima ligação com a questão sanitária.

Para ser o centro irradiador de cultura, a escola rural teria que ser mais bem equipada, tanto no aspecto material como no de recursos humanos.

A dificuldade de se desenvolver ações eficientes, no meio rural, teria como uma de suas causas o fato de que a população rural do Brasil, de modo geral, era muito dispersa, residindo em casas isoladas, ou em núcleos de poucas habitações, muito distanciados uns dos outros.

As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado às reais necessidades para a sua localização. A frequência às aulas também era um problema a ser enfrentado. As causas mais freqüentes do êxodo escolar eram a deficiência do ensino e a pobreza dos pais. A criança não aprendia a ler e a escrever mesmo tendo freqüentado por um ou mais anos a escola, Como o trabalho infantil era necessário para aumentar o ganho da família, essa acabava tirando o filho da escola para se tornar um trabalhador. Muitos freqüentavam a escola por um período de um ano, no máximo.

O fato de as escolas primárias, tanto urbanas como rurais, estarem sob a responsabilidade dos Estados ou Municípios, muitos deles financeiramente deficitários, fazia com que houvesse diferenças bastante acentuadas entre elas.

Já, Carneiro Leão (1938), ao criticar a ação do Estado e Município para com a população rural, assim se expressou:

As relações do Estado e das próprias prefeituras com a sociedade rural são para cobrar impostos, convocar eleições, raramente para fornecer auxílio em sementes, em remédios, em estradas. O conhecimento e o domínio do meio natural pela população, a organização de uma educação de saúde, a construção de uma vida familiar de nível elevado, a elevação do meio cultural, o fornecimento de divertimentos educativos, de recreação sadia, de bem estar social não entram nas cogitações das autoridades nem dos mestres, senão por mero acaso. (p.287)

Atribuía-se, ainda, o baixo desempenho das escolas à falta de preparo do professor para ser um líder comunitário engajado nos problemas locais, e não só ensinar a ler, a escrever e a contar.

Segundo Helena Antipoff, até 1947 a influência da escola era nula, senão negativa, para a finalidade ruralista. O diploma de normalista não habilitava o seu portador nem à compreensão do homem do campo e das suas necessidades, nem tampouco o preparava para viver na roça, mesmo quando se tratava de professor rural. Dessa forma,

Estranho ao meio, inadaptado, o mestre cidadão destilava nas suas aulas uma ciência de superfície, e o tênue verniz que deixava nos alunos mais capazes era sempre mais um convite para a vida de maior conforto nas cidades que sua adaptação melhor na luta contra as dificuldades que lhe oferecia seu próprio torrão. E não é sem razão que consideram a escola rural como um dos fatores do êxodo do homem do campo para centros urbanos. (ANTIPOFF, 1947, p. 13)

A partir de 1940, o Governo Federal passou a se ocupar do ensino nas áreas rurais. Através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, do Ministério da Educação e Saúde, desenvolveu estudos e pesquisas visando oferecer subsídios a um bom planejamento para a educação rural. Em 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, cujos recursos começaram a ser distribuídos em 1946, sobretudo para aplicação nas zonas carentes.

A distribuição dos recursos desse fundo nacional tem sido feita na proporção de 70% para a construção de escolas primárias em zonas rurais e construção de escolas normais regionais, ou rurais; 25% para a campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, cujos serviços se desenvolvem, na maior parte, em zonas rurais, e 5% para a realização de cursos de aperfeiçoamento de mestres e de administradores de ensino primário. O programa de construções rurais, com residência para o mestre, de 1946 a 1950, compreendeu auxílio para 6160 escolas, das quais já se construíram mais de quatro mil. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 68)

A partir de 1947, o governo da União iniciou uma ação de cooperação administrativa com os estados visando à melhoria da educação nacional, inclusive no âmbito da educação rural.

Com o intuito de reverter a situação caótica em que se encontrava o ensino rural no Brasil, várias medidas foram tomadas, entre elas a criação, em 1952, da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, diretamente subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, que tinha como finalidade levar a Educação de Base ao meio rural brasileiro. Dentre seus objetivos destacam-se:

Investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo;

Preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base;

Promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, e que visem o bem comum;

Concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho;

Contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;

Oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER.

Os objetivos acima nos apontam que a finalidade fundamental da Campanha era organizar as comunidades, procurando despertar em cada uma líderes que fossem capazes de tomar a iniciativa de tentar resolver os seus próprios problemas e de adquirir consciência de seus direitos e deveres cívicos, políticos e sociais.

Um dos grupos de atividades da CNER eram as chamadas Missões Rurais. Em 1950, à semelhança do que acontecia no México, foi criada no Brasil a 1ª Missão Rural de Educação no município de Itaperuna, no Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de organizar uma educação de base visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais. Consistia a Missão numa modalidade de trabalho educacional a ser desenvolvido de forma sistemática e intensiva no meio rural, tendo como centros de atividades as comunidades necessitadas de desenvolvimento ou recuperação.

A educação de base estava sendo utilizada em outros países com o intuito de recuperar as populações de áreas subdesenvolvidas, cujos problemas de carência, desnutrição, baixos níveis de vida, baixa produtividade, rotina de trabalho, alta mortalidade infantil constituíam empecilho à organização social e econômica de grandes regiões.

Segundo definição da Unesco, Educação de Base ou Fundamental é agir sobre a comunidade, fornecendo-lhe um mínimo de educação geral e ajudando crianças, adolescentes e 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 social e econômico da comunidade a que pertencem. Denomina-se educação de base porque visa a proporcionar aos indivíduos e às comunidades um mínimo de conhecimentos teóricos e técnicos, indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem essa base, as atividades dos serviços especializados (médicos, sociais, agrícolas) não seriam plenamente eficazes. (Regulamento da CNER, itens 3-4)

Para a execução desse programa educacional foi idealizada uma unidade que reuniu técnicos de variadas especializações, trabalhando em equipe. Faziam

parte da equipe dois agrônomos, 1 veterinário, 1 médico, 1 enfermeira sanitária, 1 especialista em economia doméstica e indústrias rurais brasileira, 1 assistente social; como auxiliares, foram 1 operador de rádio e cinema e 1 motorista.

Nota-se que não fazia parte da equipe nenhum (a) professor (a)⁷. Como método de trabalho decidiu-se experimentar o processo de “organização social de comunidade”, aplicado ao meio rural, utilizando a equipe de acordo com as circunstâncias, as técnicas de ação individual e de trabalho em grupo, com o objetivo de despertar a comunidade.

Em 1952, foram lançadas oito Missões Rurais em diversos estados brasileiros. Elas empregavam quatro técnicas principais: a organização da comunidade, o serviço social do grupo, a educação sanitária e a extensão agrícola, que incluía o cooperativismo. Essas técnicas eram enriquecidas com materiais áudio-visuais.

A CNER promoveu treinamento de líderes locais para assumirem diversas atividades na comunidade. Cursos de treinamento foram organizados para a preparação de professores, auxiliares de enfermagem e auxiliares rurais. Para os professores que não possuíam o curso normal foram realizados cursos nos centros de treinamento, à semelhança do que era feito na Fazenda do Rosário. Em Minas foram criados os centros de Teófilo Otoni, Viçosa, Pará de Minas, Pirapora e Conselheiro Mata, esse, no município de Diamantina.

A CNER procurou alcançar os vários segmentos das comunidades rurais. Cursos diversos eram organizados em diferentes centros tais como: curso de técnicas artesanais, cooperativismo, economia doméstica, indústrias caseiras, cursos de técnicas agrícolas, primeiros socorros, clubes de mães, atividades sociais e culturais.

Em Minas Gerais foram criadas as Missões Rurais nos municípios: Varginha, São João Del Rei, Januária e Caratinga.

A Campanha encerrou suas atividades em 1963 sem ter atingido alguns de seus objetivos, devido a fatores políticos, econômicos e materiais.

⁷ A autora deste trabalho não conseguiu nenhum documento que justificasse tal ausência.

Em 1950, época em que o governo brasileiro desenvolveu o maior programa de educação rural, acompanhou esse programa do INEP o senhor Robert King Hall, da Universidade de Columbia, Estados Unidos. Após participar de um Seminário de Educação Rural e visitar escolas em alguns estados brasileiros, apresentou ao diretor do INEP, à época, Dr. Murilo Braga, um relatório em que colocava suas impressões, e também algumas sugestões ao Programa. Para ele eram vantagens do Programa:

Ajudar a radicar o professor rural na zona rural e pretender diminuir os desajustamentos do professorado, com o conseqüente êxodo para as cidades. Seleccionavam-se professores para freqüentarem os cursos de atualização, aperfeiçoamento ou de habilitação, dentre aqueles residentes na própria zona rural e capazes de compreender e de integrarem-se ao ambiente da comunidade.

A educação do professor rural na própria zona rural, evitando assim o grande perigo de que o professor, após o processo de formação profissional, na capital do Estado, ou em qualquer outra grande cidade, ficasse tão sofisticado e urbanizado que não desejasse regressar à zona rural.

O estímulo à fixação do professor na comunidade rural onde trabalhava, com a construção da casa do professor anexa à escola.

A utilização da escola como meio de educar a comunidade.

A forma descentralizada de administração dos fundos federais, que ajudava a educar as instituições políticas e governamentais. Os fundos federais eram repartidos aos estados e municípios como forma de equalizar os recursos, destinados a propiciar um nível de educação considerado mínimo pelo governo nacional, em áreas que, sem esse fundo, não teriam possibilidade de custear as escolas.

A instalação de escolas rurais justamente nas áreas mais necessitadas. Até o momento em que foi redigido o relatório (1º de janeiro de 1950) o programa do INEP havia financiado, planejado e fiscalizado, até o final, 2.250 escolas rurais e 55 grupos escolares. Estavam em construção 2.110 escolas rurais, 65 grupos escolares, 25 escolas normais rurais e haviam sido distribuídos os fundos para mais 1800 escolas primárias rurais, 100 grupos, 12 escolas secundárias e 20 escolas normais rurais.

Dentre as sugestões dadas por Hall, as que se referiam à formação de professores eram:

Os professores-alunos deveriam vir exclusivamente de áreas rurais, inclusive de pequenas cidades de regiões predominantemente rurais;

A seleção deveria fazer-se por concurso, recusando-se sistematicamente as designações baseadas em pedidos políticos;

Os cursos deveriam dividir-se em dois níveis distintos:

- a) *Cursos de matérias técnicas e metodologia, destinados a dar ao professor uma técnica específica, útil na escola;*
- b) *Cursos amplos e gerais, destinados a dar ao professor nova consciência e visão do papel da escola na comunidade local, na economia do país e no cenário nacional.*

A tradução de obras e livros de consulta, escritos e comprovados em outros países.

Como a maioria dos professores-alunos quase não mantém contato com a vida nas grandes metrópoles, aos mesmos deve ser proporcionada possibilidade de contatos sistemáticos com os recursos de uma grande cidade.

As conclusões do estudo de Robert King Hall influenciaram a definição do modelo de formação de professores rurais no Brasil, implantado na década de 1950.

3.2 – Os Cursos Normais Regionais e a Formação de Professores para as Escolas Rurais

Em conexão com tal preparação e treinamento básico, importa que os professorandos, que se destinam às áreas rurais, se familiarizem muito bem com as agências e instituições federais, estaduais e municipais que os auxiliem a conseguir e adaptar material educativo às condições locais de qualquer escola rural. As técnicas de relações públicas, de comunicação com o homem simples e semi-analfabeto, quando não analfabeto, do interior, os meios de organização e associação que podem ser postos em execução, tendo em vista os diversos padrões culturais do nosso rurícola, o conhecimento de seus interesses dominantes e de seus problemas mais angustiantes, são outras tantas coisas de que o professorando precisa adquirir consciência muito clara e precisa. (MOREIRA, 1960, p. 462)

O Decreto-Lei Nº 8530 de 02 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, foi o primeiro diploma legal que a União elaborou regulamentando a formação do professor para o ensino primário, em todo o território nacional. Essa Lei estabelecia dois níveis de formação para professores atuarem nesse grau de ensino. Segundo a exposição de motivos que a acompanhava, esses dois níveis eram necessários “em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes de ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro, (ou após a conclusão do ginásio) formará *mestres primários*”. (Decreto-Lei Nº 8530, 1946)

O Curso de Regente do Ensino Primário foi entendido, pelos órgãos de administração, como sendo o mais adequado para a formação de professores rurais, em função de sua duração e das possibilidades que oferecia na composição de seu currículo. Esse curso previa a adoção de um programa específico, de acordo com as atividades econômicas regionais e conduzia o aluno ao conhecimento das técnicas regionais de produção e de organização do trabalho na região. Sendo o Brasil, à época, um país com grande atividade agrícola, foi essa a atividade

escolhida para se desenvolver nas escolas de formação de professores. Os cursos passaram a ser denominados Cursos Normais Regionais,

Localizados preferencialmente em zonas de atividades agrícolas, tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de profissionalização do ensino primário. (CAMPOS, 1956, p.121)

Esses cursos tinham como características:

1. Eram ministrados em quatro anos, e, para se ingressar neles, era exigido exame de admissão, ter o ensino primário completo e a idade mínima de 13 anos e máxima de 25;
2. Seu plano curricular incluía as seguintes disciplinas, assim distribuídas:

1º ano: português, matemática, geografia geral, ciências naturais, desenho e caligrafia, trabalhos manuais e economia doméstica, canto orfeônico e educação física;

2º ano: português, matemática, geografia do Brasil, ciências naturais, desenho e caligrafia, trabalhos manuais e atividades econômicas da região, canto orfeônico, educação física;

3º ano: português, matemática, noções de anatomia e fisiologia humana, história geral, desenho, trabalhos manuais e atividades econômicas da região, canto orfeônico, educação física, recreação e jogos;

4º ano: português, psicologia e pedagogia, noções de higiene, história do Brasil, didática e prática de ensino, desenho, canto orfeônico, educação física, recreação e jogos.

- 3 - As disciplinas Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região ocupavam lugar central no currículo: por meio delas seriam desenvolvidos trabalhos práticos para conhecimento das técnicas regionais de produção e

exercícios de observação e investigação, quanto à vida dos grupos de população, seus costumes e possibilidade de melhoria, por influência da escola.

4 - Os programas de ensino deveriam ser simples, claros, flexíveis e adotar processos pedagógicos ativos (assim eram chamados os métodos de ensino adotados pelo escolanovismo);

Comparados aos Cursos Normais para a formação de professores primários, os Cursos Normais Regionais oferecem uma formação inicial reduzida. A preocupação em oferecer, no curto prazo de 4 anos, as disciplinas consideradas de conteúdo, a formação pedagógica e uma formação específica, voltada para o trabalho e à aquisição de hábitos adequados à vida no campo contribui para esse fato. A análise dos programas recomendados evidencia, por sua vez, uma profunda diferença no que se refere ao perfil da formação pedagógica que, nos Cursos Normais Regionais, assumem caráter eminentemente prático.

O primeiro Curso Normal Regional a ter algum sucesso no país foi o de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, criado em 1934. Embora se situasse na zona urbana, preparava professores especialmente para atuarem na zona rural. Não tendo o poder público meios de arcar com todas as despesas para a sua manutenção, celebrou convênio com uma entidade privada para mantê-lo. Organizado segundo o espírito do ruralismo, esperava-se que os professores, nele formados, se tornassem aptos a orientar, e a despertar a consciência dos alunos para as tarefas agrícolas e os cuidados sanitários, e que as escolas rurais se tornassem centros de iniciação econômica e profissional. O aluno só poderia ser aprovado para o curso, se freqüentasse dois anos do curso intermediário, entre o primário e o normal. O Curso Normal Rural tinha a duração de três anos, e os alunos selecionados, em sua maioria, residiam na zona urbana.

Todo o ensino deve ter feição essencialmente prática e utilitária, orientada sempre para o maior desenvolvimento e melhor produção das riquezas do solo, e, conjuntamente, para mais racional valorização do indivíduo e de seu trabalho (art. 3º do Regulamento). Os exercícios físicos e as aulas de canto são administradas diariamente, devendo utilizar o folclore nacional, dramatizações e atividades recreativas. A escola deve manter um museu pedagógico e agrícola, gabinetes de ciências físico-naturais, química e

higiene rural. Para cada disciplina do curso, consigna o horário, pelo menos, três horas de trabalho semanal.

Toda vez que o ensino convier, diz ainda o Regulamento, as lições devem ser ministradas nos gabinetes e museus escolares, ou em visitas a lavouras, fábrica e oficinas, a fim de que o ensino se torne realmente prático. Recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares devem predominar os interesses e ocupações da região. O ensino de demonstração que se fizer para os futuros mestres, na escola primária anexa, deve obedecer a técnicas modernas de ensino, especialmente "centros de interesse e projetos". Deve funcionar com a colaboração dos alunos um clube agrícola, um círculo de pais e professores, uma caixa escolar, uma cooperativa e um clube de saúde". (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 76)

Segundo Lourenço Filho (1953), a escola de Juazeiro não atingiu plenamente seus objetivos por estar localizada no centro urbano, e por seus alunos, em sua maioria, morarem também, na cidade. Outros fatores também colaboraram para isso: a carência de mestres diplomados para ministrarem aulas no curso; os alunos ali diplomados serem aproveitados em outros setores que não a zona rural, devido ao fato de serem originários do meio urbano e nele adquirirem uma formação que os habilitava a atuar nos centros urbanos.

3 . 3 - A Experiência do Curso Normal Regional Rural em Minas Gerais

O Curso Normal Regional para a formação de professores rurais, em Minas Gerais, foi criado em 1948, dentro do programa de melhoria da educação primária, desenvolvido por Milton Campos e Abgar Renault.

Para coordenar e executar essas ações, foi criado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, e, para dirigi-lo, como já foi mencionado, foi indicada a psicóloga e educadora Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi, cuja sede, em Minas Gerais, situava-se na Fazenda do Rosário, na Vila Ibirité, no município de Betim.

Aí funcionam estabelecimentos destinados ao ensino de deficientes, em regime de internato; escolas primárias comuns; um posto médico e um

outro de puericultura; uma floricultura, organizada por um grupo de especialistas húngaros; uma pequena cerâmica, dirigida por um artista competente; uma oficina de tecelagem rústica e outra de tapeçaria; e ainda várias instituições que congregam habitantes de propriedades agrícolas vizinhas, para fins de cooperativismo, desportos e recreação em geral. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 84)

A escolha da Fazenda do Rosário para sediá-lo se deve ao seu ambiente que, segundo os especialistas da área, além de facilitar a organização dos cursos, poderia inspirá-los positivamente.

Em função da carência de professores preparados para atuar no Ensino Rural, o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural criou também outras modalidades de cursos com esse objetivo. Inicialmente, eram todos realizados na Fazenda do Rosário. Depois passaram a ser oferecidos, também, nas sedes de alguns municípios:⁸

- 1) *Cursos Intensivos de Férias, ou de Suficiência* – realizados nas sedes dos municípios, a cada ano, pelo prazo de um mês. Visavam, a um só tempo, estimular os professores rurais na melhoria de seu nível cultural e neles eram selecionados os professores que iriam participar dos cursos de treinamento e aperfeiçoamento.
- 2) *Cursos Regionais de Treinamento* – Realizados durante quatro meses, em regime de internato, eram ministrados em propriedades rurais onde existiam escolas primárias e alojamentos para os professores-alunos. Capacitavam os professores rurais ao melhor desempenho de suas funções. Inicialmente, eram realizados na Fazenda do Rosário, e, depois passaram a ser feitos em cinco centros de treinamento construídos no Estado.
- 3) *Cursos de Aperfeiçoamento*- Destinavam-se aos professores rurais que já eram normalistas. Diferenciavam-se dos cursos de treinamento no aprofundamento e na intensidade das atividades práticas. Eram

⁸ Outros cursos regionais para professores rurais foram organizados e mantidos por alguns municípios e mesmo pela iniciativa privada, mas eram fiscalizados por técnicos da Secretaria de Estado da Educação.. Funcionavam nos municípios de: Abaeté, Belo Horizonte, Ferros, Formiga, Guanhães, Matosinho, Paraguaçu, Rio Novo, Sabará e Serro.

realizados em períodos de três meses, em regime de internato, somente na Fazenda do Rosário e tinham, como objetivo, atualizar os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoá-las em técnicas agrícolas. O certificado de aproveitamento no curso proporcionava-lhes ascensão na carreira e melhores vencimentos.

O Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário, denominado Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, criado pela Lei nº 291 de 24 agosto de 1948, foi regulamentado pela Lei nº 842 de 26 de dezembro de 1951.

O referido Curso sofreu transformações em decorrência da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024 / 1961. A partir de então, a Escola passou a denominar-se Ginásio Normal Sandoval de Azevedo pelo Decreto nº 687 de 13/03/ 1963 e da Resolução 32/65, do Conselho Estadual de Educação, mas, continuou a preparar professoras para a zona rural.

A partir da promulgação da Lei Nº 5692/1971, as experiências iniciadas na década de 1950, visando a preparação de professores para a zona rural, foram interrompidas. A Escola passou a ministrar o curso de magistério nos moldes previstos por esse dispositivo, ou seja, passou a ser um curso profissionalizante, com preparação específica para o magistério só na série final. Nesse momento, a escola adquiriu outro perfil.

4 - APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 – Aportes Teóricos

A presente pesquisa se insere no campo geral da História da Educação no Brasil, particularmente no campo da História das Instituições Escolares.

No Brasil, o interesse pelo estudo das instituições educativas é recente e reflete o processo de renovação que vem ocorrendo no âmbito da História da Educação. Nesse contexto é que se observa um deslocamento do foco de interesse do pesquisador para a escola, suas práticas, seus atores. O pesquisador procura investigar o que se passa no interior da escola quanto às relações sociais que ali ocorrem, e busca conhecer os elementos que dão identidade a cada instituição escolar, tais como o espaço, o tempo e as ações ali desenvolvidas, que a tornam única socialmente, ou seja, aspectos que lhe conferem identidade independentemente da época.

Segundo Gatti Júnior (2002, p.21), as pesquisas de instituições escolares realizadas, tanto no Brasil como em outros países, têm roteiros similares: preocupações com os processos de criação e desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes; os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos; as formas de configuração e transformação do saber veiculado nessas instituições de ensino, e outros.

“As escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira”. (Gatti Júnior, 2002, p.4)

A instituição escolar aqui pesquisada, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, situava-se na zona rural e o curso que ministrava era de formação de professores para atuarem na zona rural. O foco da pesquisa se deteve nas práticas de formação ali desenvolvidas, relacionando-as com a filosofia e

objetivos da escola, com o espaço escolar e com o tempo em que essa experiência se deu.

Ao longo dessa pesquisa, procurei responder questões que têm origem nos fatos conhecidos e lidos sobre o referido Curso:

Finalidades do trabalho:

1. Recuperar aspectos relevantes da cultura escolar do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no período de 1956-1959.
2. Identificar a marca deste curso.

Objetivos específicos

3. Identificar e analisar os fundamentos, os objetivos e as principais características do projeto de formação de professoras no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo.
4. Identificar e analisar o perfil de professora que a escola buscava formar.
5. recuperar e analisar as práticas de formação aí desenvolvidas.
6. Compreender e analisar como as alunas se apropriavam dessas práticas.
7. Captar a percepção de suas ex-alunas sobre a formação aí desenvolvida.

Para o estudo das práticas desenvolvidas no Curso, tendo em vista as políticas educacionais da época, as relações sociais que ali se estabeleciam e o sentido da formação daquelas professoras, enfim, a formação da cultura escolar no Curso Sandoval Soares de Azevedo, foram trabalhados principalmente os textos de Escolano (1998), Faria Filho (2000, 2002, 2005), Juliá (2001, 2002). Ao lado desses,

foram, também consideradas as contribuições de Chervel (1990), Buffa (2002) e Vidal (2005).

Cada um dos pesquisadores acima deu à sua pesquisa um enfoque maior a determinado aspecto da cultura escolar. Escolano e Faria Filho estudam a influência dos espaços e tempos escolares para a cultura da escola; Julia chama atenção para a importância de se estudar a cultura escolar analisando as influências que a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular têm sobre ela. Para ele,

Pode-se descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.(JULIÁ 2001, p.10).

Assim, para Buffa (2002),

pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas. Assim, se bem realizadas, as investigações sobre instituições escolares apresentam a vantagem de superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia.

Pelas leituras feitas, verifiquei que a escola constrói sua cultura escolar, que traduz o modo com que os professores, alunos, e outros agentes de formação se apropriam dos estímulos e valores estabelecidos pela sociedade e os transformam em práticas de formação.

Os estímulos são provenientes das políticas educacionais do momento, dos espaços educativos, do tempo histórico, e das relações sociais estabelecidas dentro e fora da própria escola. Para a constituição de uma cultura escolar são essenciais os seguintes elementos, segundo Juliá (2001): espaço escolar específico; cursos graduados em níveis e profissional específico.

A cultura escolar é, portanto, uma construção histórica e, como tal, mutável.

4. 2 – Aportes Metodológicos: O Caminho Percorrido

Este estudo se situa no âmbito da pesquisa qualitativa, que vem sendo usada freqüentemente nos estudos realizados nas áreas da Psicologia, da Educação e da Administração de Empresas.

Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 22.)

Na pesquisa qualitativa, os estudos podem variar quanto ao método, à forma e aos objetivos.

Segundo Neves (1996), citando Manning (1979, p. 668), o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado.

Para Triviños (1987), todos os autores compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro, e, em seguida, pelos sociólogos, em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só, posteriormente, irrompeu na investigação educacional.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho documental e baseada em fontes primárias. Os diários escritos pelas alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo constituíram sua fonte privilegiada. No meu entendimento, os referidos diários revelaram o projeto de formação do professor rural concebido por Helena Antipoff, que o desenvolveu no Curso Sandoval Soares de Azevedo, em Ibitaré, e em Conselheiro Mata, distrito de Diamantina. Sua análise revelou as práticas de formação desenvolvidas na Instituição, oferecendo informações preciosas sobre a cultura escolar, que não poderiam ser captadas através de outros documentos. Os dados oferecidos pelos Diários foram cotejados

em outros documentos, tais como: legislação educacional da época, registros do arquivo da escola; discursos de autoridades, revistas, jornais e outros.

Os dados colhidos nos diários foram enriquecidos com os depoimentos orais das ex-alunas do Curso, para se dar voz aos atores e verificar sua versão sobre as práticas desenvolvidas na escola.

Após análise dos documentos disponíveis no Memorial Helena Antipoff, localizado na Fundação do mesmo nome, em Ibirité, optei por delimitar a pesquisa na turma que iniciou o curso em 1956, e o terminou em 1959. O que me levou à escolha desse período foi o fato de ter o maior número de diários disponíveis para consulta.

Após leituras aleatórias dos diários, com o intuito de me aproximar do material a ser analisado, passei a pesquisar outras fontes que possibilitassem um melhor entendimento das práticas neles registradas: levantamento bibliográfico referente à história econômico-político-social do Brasil nas décadas de 1950/60; a legislação educacional, principalmente a relativa à formação de professores e políticas para a zona rural, também nas décadas citadas.

No Arquivo Público Mineiro, foram pesquisadas a Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas, e a Revista de Ensino, publicação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que trazia artigos, notícias e orientações às escolas rurais do Estado.

No Memorial Helena Antipoff foram recolhidos documentos originários do curso regional, tais como: atas, jornais produzidos na escola, planejamentos feitos por Helena Antipoff, fotografias e outros.

Os depoimentos orais foram conseguidos através de entrevistas.

A entrevista é considerada uma das técnicas de coleta de dados das mais eficazes na obtenção de informações para os estudos de uma pesquisa científica. Proporciona uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, e, havendo um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Para Bourdieu (1997), a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo tal como ele é, na sua necessidade singular, é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento.

4 . 3 – As Fontes

4. 3 . 1 – Os Diários

A palavra diário assume, neste contexto, o significado peculiar de um dispositivo de formação. Dessa forma, o diário foge ao sentido que lhe é atribuído pelo imaginário popular, de um “livro do eu”, associado, portanto, à idéia de narrativa de cunho íntimo e escrito geralmente por mulheres. Ele se aproxima da categoria dos diários públicos, que são usados desde a antiguidade.

O registro da escrita do diário como ferramenta de ensino foi citado por Anne Marie Chartier (2002) como prática no fim do século XIX, em escolas francesas:

Em vez de escrever em seu próprio caderno, uma criança a cada dia diferente registra todas suas produções em um “caderno de rodízio”, no qual elas serão normalmente corrigidas. Um só caderno permite, assim, consultar todas as atividades que ordenadas cronologicamente, deixaram um traço escrito. Um observador exterior pode aí ler, num relance, os rituais diários de escrita, o desenvolvimento semanal, as progressões no decorrer do ano, as correções do professor. Ele pode também ver nesse caderno os desempenhos gráficos de cada criança e ter indícios acerca das suas diferenças.

No Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, a escrita dos diários tinha como objetivo o desenvolvimento da capacidade de observação, a seleção dos fatos mais importantes que se apresentavam a cada dia, e o desenvolvimento da escrita. Eles assumem, assim, o caráter de uma estratégia de formação, e como tal, constituíam uma atividade obrigatória

Aos diários da escola, no seu conjunto, aos diários de trabalhos específicos e aos diários individuais dar-se-á uma atenção especial, por constituírem, cada um em si, fontes de fértil influência pedagógica. Acostumam os jovens a prestar atenção à quantidade de fatos, selecionando-os na sua maior ou menor importância, a meditar sobre as relações que ligam uns aos outros, facilitando assim, a formação de bons hábitos de observação, de testemunho de pensamento lógico disciplinado.(ANTIPOFF, 1949)

A escrita dos diários no Curso Normal Regional, nas décadas de 1950 a 1970, como dispositivo de formação, é sem dúvida uma das características do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, pois os alunos o incorporaram como uma atividade importante e como uma prática que se constitui numa manifestação da cultura dessa escola.

Em sua materialidade, os diários eram cadernos tipo brochura, escritos à mão, e algumas alunas faziam questão de ilustrá-los com desenhos próprios, sendo que o tema, quase em sua totalidade, era bucólico: paisagens com coqueiros, árvore nativa da região da escola, e refletiam a percepção das alunas quanto ao ambiente onde se inseria a escola, constituindo uma manifestação da escrita feminina, e revelando o pendor artístico da autora. Nesse sentido, as ilustrações nem sempre traduziam o que estava ali registrado.

Foram analisados 507 registros das alunas, contidos em cinco cadernos com 200 folhas cada um, para se apreender o cotidiano da escola ali registrado.

Os depoimentos orais de ex-alunas, colhidos por meio das entrevistas realizadas, complementam o resgate das práticas de formação realizadas no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no período de 1956 a 1959.

4.3.2 –Um Olhar sobre os Atores

O Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo foi planejado para receber alunos de ambos os sexos, que atuavam ou pretendiam atuar como professores na zona rural. Mas como, em sua maioria, as famílias da zona rural eram pobres, os jovens do sexo masculino iniciavam o trabalho no campo com pouca idade, para ajudarem no sustento da família. Sendo assim, foram poucos que freqüentaram o Curso. A turma por mim analisada era constituída só de alunas.

As alunas que ingressaram no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no ano de 1956, eram provenientes de vários municípios de Minas Gerais, como mostra o quadro 4.

MUNICÍPIO	Nº DE ALUNAS
Araçai	01
Betim	03
Bocaiúva	01
Brumadinho	01
Caraí	01
Cordisburgo	01
Córrego D'Anta	02
Coromandel	01
Dom Joaquim	01
Dores do Indaiá	01
Florestal	01
Francisco Sá	01
Ibirité	02
Itaguara	01
Itambacuri	01
Itumirim	01
Marliéria	01
Ponte Nova	01
Presidente Olegário	02
Santo Antonio do Amparo	01
São Brás do Suaçui	01
São Gotardo	01
São Romão	01
Teófilo Otoni	02

Quadro 4 – Município de Origem das alunas – turma de 1956 - 1959

Fonte: Memorial Helena Antipoff

As alunas, para ingressar no Curso, foram submetidas ao exame de admissão, que era eliminatório.

Segundo o regulamento do Curso, no ato de inscrição dos candidatos os pais preenchiam uma ficha em que se solicitavam alguns dados sobre o (a) candidato (a) e explicavam algumas normas da escola. Era exigido um requerimento com firma reconhecida, preenchido pelo próprio candidato à diretora da escola, solicitando sua inscrição, e ainda os seguintes documentos:

- Certidão de nascimento;
- Atestado de residência assinado por uma autoridade local (delegado, juiz, padre) com firma reconhecida;
- Atestado de vacina contra varíola;
- Atestado médico comprovando que a candidata não possuía doença infecto-contagiosa.

As alunas recebiam uma ajuda financeira, como bolsa de estudos do Estado, e caso fossem reprovadas na série que cursavam, não poderiam concluir seus estudos na escola.

As alunas selecionadas deveriam residir na zona rural, e, após o curso, se comprometiam a exercer a profissão de professores da zona rural por um período mínimo de 5 anos.

Em 1956, período escolhido para esta pesquisa, o número total de alunas na Escola Sandoval era de 118. A distribuição por séries era:

SÉRIES	Nº DE ALUNAS
1 ^a	30
2 ^a	31
3 ^a	34
4 ^a	23
TOTAL	118

Quadro 5 - Número de Alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo em 1956

Fonte: Memorial Helena Antipoff

Na turma de 1956, objeto deste estudo, foram inscritas 37 alunas ao exame de admissão, somente 30 foram aprovadas, todas do sexo feminino. E todas concluíram o curso em 1959.

Segundo levantamento feito, tendo como fonte as fichas de inscrição, verificamos que a maioria delas, 17, eram filhas de lavradores empregados em alguma fazenda; 07 eram filhas de pequenos fazendeiros; 03 filhas de funcionários

públicos; 01 alfaiate; 01 costureira; 01 filha de professora; 1 de motorista; 01 de auxiliar de administrador; e 02 não responderam a ficha. Embora morassem no meio rural, nem todas eram provenientes de famílias que desempenhassem atividades agrícolas.

As idades delas estão demonstradas no quadro:

IDADE	Nº DE ALUNAS
14	05
15	14
16	08
17	05
18	03
19	01
22	01
TOTAL	37

Quadro 6 - Idade das Alunas ao se Inscreverem no Curso - 1956

Fonte: Memorial Helena Antipoff

Não foi encontrado nenhum documento que fornecesse maiores informações sobre as alunas. Temendo que tal fato pudesse acontecer, planejei entrevistar algumas ex-alunas que estudaram na turma escolhida para estudo. Tendo em vista a dificuldade de localizá-las, organizei a amostra a partir de informações obtidas através de funcionários da Fundação Helena Antipoff. Considerando a resistência de algumas ex-alunas em participarem da pesquisa, constituímos uma amostra de seis alunas, das quais três residem em Ibirité e três em Belo Horizonte, ou seja, 15% da turma, o que me pareceu adequado aos objetivos propostos. Feitos os primeiros contatos por telefone, elas se prontificaram em colaborar, e foram marcados o dia e local da entrevista.

Em seguida, passo a relatar um pouco da trajetória dessas alunas. Os nomes usados são os reais, pois as entrevistadas assim o desejam.

- Elza Gonçalves de Andrade Viana, natural de Ibirité, Minas Gerais, reside na mesma cidade. Casada, exerceu o magistério em escolas estaduais de 1ª a 4ª séries no distrito de Florestal. Depois do Curso Regional, fez o de

Educação Emendativa e lecionou para crianças com necessidades especiais. Atualmente está aposentada. Durante a entrevista, mostrou-se bem falante, gostando de lembrar o tempo passado no Curso Normal, como o denominava. Foi a que mais demonstrou não estar satisfeita, e mesmo revoltada em relação algumas situações no internato, onde se sentia muito tolhida. Mas reconhece que o referido Curso lhe proporcionou grandes oportunidades na vida.

- Dina Marta Moreira Orly, também, natural de Ibirité, sempre residiu na mesma cidade. Casada, lecionou em escola rural no município de Sarzedo, e também fez o Curso de Educação Emendativa⁹ e o Curso Intensivo de Educação Pré-escolar. Lecionou em escolas estaduais de 1ª a 4ª séries. Atualmente, é proprietária de uma escola infantil. É tímida, mas reconheceu que também o curso lhe proporcionou grande ajuda em sua vida.
- Luzia Raimunda Ribeiro, natural de Joaquim Felício, Minas Gerais, reside em Belo Horizonte. Solteira, atuou como regente de classe por dois anos em escola estadual. Depois fez curso de Educação Física Infantil e atuou como professora em sua cidade natal. Mais tarde, fez o Curso Superior de Educação Física na UFMG e lecionou para as séries finais do ensino de 1º Grau. Concluiu, ainda, o Curso de Artes Industriais e Práticas do PREMEM e Artes Práticas da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente está aposentada e realiza atividades de pintura em seda. Foi uma das que pediu para ser entrevistada junto com outra colega. É tímida, fala pouco, mas, junto com Gerci, lembrou algumas peraltices do tempo do internato, como quando apanharam tomates na horta e comeram, o que não era permitido.
- Gerci de Moraes Lima, natural de Itaguara, Minas Gerais, reside em Belo Horizonte. Viúva, lecionou em sua cidade natal em escolas de 1ª a 4ª séries, e de 5ª a 8ª séries. Formou-se, também, em Pedagogia, supervisão, e Curso Infantil de Educação Física. Aposentou-se em dois cargos: professora de educação física e supervisora. Atualmente, dedica-se ao artesanato e pintura. Durante a entrevista, divertiu-se muito

⁹ Curso ministrado na Fazenda do Rosário que preparava professores para atuarem em classes com alunos que apresentavam deficiência mental.

relembrando fatos engraçados ocorridos durante o curso. Falou da satisfação que teve quando foi realizar um trabalho para Helena Antipoff e pode ficar perto dela vários dias.

- Ivanildes Moraes Gontijo, natural de Dores do Indaiá, Minas Gerais, reside em Belo Horizonte. Solteira, lecionou em escolas estaduais de 1ª a 8ª séries, mas na zona urbana. Formou-se, também, no curso superior de Educação Física e fez algumas especializações na mesma área. Atualmente, ainda trabalha no Centro Esportivo da Pontifícia Universidade Católica em Belo Horizonte. Como as outras, não cansou de dizer que o Curso Normal Regional a preparou para a vida, pois lhe deu uma educação geral que a ajudou a ter sucesso na carreira de professora.
- Lenita de Araújo Chaves, natural de Bom sucesso, Minas Gerais, é solteira e reside em Ibirité. Lecionou em escolas estaduais e municipais de 1ª a 4ª séries na zona rural e depois urbana. Fez curso superior em Pedagogia, supervisão, e especialização na mesma área. Aposentou-se em um cargo e, atualmente, trabalha na Fundação Helena Antipoff, no Memorial. Relembra com saudades do internato, onde aprendeu muito, e do carinho que Helena Antipoff lhe dedicava. É com prazer e entusiasmo que executa seu trabalho, recebendo estudantes crianças, jovens e adultos que procuram conhecer fatos da vida e trabalho de Helena Antipoff.

As seis alunas entrevistadas disseram que, por terem pouca idade na época em que ingressaram no curso, não eram professoras em suas localidades. Depois que o concluíram, duas lecionaram em escolas da cidade, pequena cidade; uma mudou-se para Belo Horizonte e lecionou na zona urbana; as outras três lecionaram em zona rural só por dois anos.

Pela trajetória dessas alunas podemos inferir que o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo lhes proporcionou uma boa base para que pudessem prosseguir seus estudos, e também, seguissem sua vida profissional como professoras.

5 - O CURSO NORMAL REGIONAL DA FAZENDA DO ROSÁRIO (CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO) E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

A criação da Escola Normal Regional da Fazenda do Rosário se deu, como foi mencionado, no âmbito de um programa de *difusão racional do ensino rural*.

A expressão *difusão racional* traduz a idéia de racionalidade, de planejamento no tratamento das questões públicas. Nesse sentido, seu discurso é fundamentado em dados estatísticos, e revela a preocupação em considerar a educação numa perspectiva mais ampla, em sintonia com as necessidades sociais e econômicas do país. Segundo as palavras do Secretário Abgar Renault, em sua instalação, ela marca

“ o início de um novo ciclo de formação de professores destinados, pelo menos nos primeiros anos de sua carreira , a exercer sua missão nas zonas rurais.” (Instalado na Fazenda do Rosário o Curso Normal Regional . Minas Gerais, 20/8/1949, p.9).

Já “*novo ciclo*” designa o sentido atribuído pelo Secretário ao curso, qual seja, “*a formação correta e adequada do professor*”, entendida essa como a preparação de

“professores dignos de nossas crianças rurais, em cujas formas indecisas dormem, tal qual no mármore ainda não trabalhado, as formas e as forças que criarão o futuro e, em verdade, podem antecipá-lo.” (Instalado na Fazenda do Rosário o Curso Normal Regional . Minas Gerais, 20/8/1949, p.9).

“Novo ciclo” define ainda o formato de sua proposta:

Vem ele transformar em laboratório da “revolução copernicana” de Dewey este ambiente educacional, levando ao recuo os seus horizontes, dilatando-lhes a área de experimentação, crescendo-lhes as experiências humanas e multiplicando-lhe os utensílios de trabalho, as oportunidades de pesquisa e a busca da exatidão e da verdade. (Instalado na Fazenda do Rosário o Curso Normal Regional. Minas Gerais, 20/8/1949, p.9).

Esse formato constituirá a marca do curso, conforme mostram as notícias veiculadas pela imprensa mineira. Damos, como exemplo, a matéria publicada pelo jornal Estado de Minas, por ocasião de sua inauguração, em que se destacam

sua importância na difusão racional do ensino nas zonas rurais do Estado e na transformação da Fazenda do Rosário num importante centro pedagógico, num laboratório de experiências educacionais.(Fazenda do Rosário, um centro de experiências educacionais. Estado de Minas, 31/8/1949, p.9)

O novo, a que se refere Renault, diz respeito, principalmente, a uma atuação planejada, visando compatibilizar iniciativas e recursos. Isso se revela em seus discursos, cientificamente fundamentados, a partir das contribuições da Sociologia, da Psicologia e da Estatística. Do ponto de vista pedagógico, o novo consiste em estender ao ensino rural o caráter científico – experimental, que o governo mineiro, desde fins da década de 1920, vinha buscando imprimir ao processo educativo nas escolas urbanas, tomando como referência os métodos e processos recomendados pela Escola Nova, introduzidos no sistema escolar pela Reforma Francisco Campos – Mário Casasanta e que, no período, predominavam no discurso educacional brasileiro:

A vida desta escola fugirá, portanto, às normas consagradas pela rotina: não partiremos do desconhecido para o desconhecido, mas é seguro que cortaremos as amarras com as praias e enseadas sabidamente remansosas, de águas rasas e lisas. (RENAULT, Instalado na Fazenda do Rosário o Curso Normal Regional. Minas Gerais, 20/8/1949, p.9).

A escola idealizada por Renault encontra-se descrita no projeto das futuras classes escolas anexas, em que seriam formados os professores:

Para falar primeiro do seu aparelhamento, nelas não haveremos de encontrar as carteiras comuns, mas mesas e cadeiras em que seja possível não apenas o trabalho individual, senão também as atividades de equipe; paredes e espaço bastante para gravuras e objetos em exibição nas salas de aula; ensino livre da rigidez que impede correlação com as capacidades; incapacidades e necessidades especiais do aluno considerado individualmente; constante contato dos pais dos alunos com a escola; utilização de tudo quanto houver de educativo dentro do pequeno

universo escolar, isto é, dentro do círculo social de que a escola é expressão cristalizada; o ensino e a aprendizagem como faces do mesmo processo propiciatório da expressão da personalidade do aluno e não como um meio de constrangimento intelectual ou moral de ambos; menos formalismo e mais espontaneidade vital; menos informação e mais formação. (RENAULT. In: Instalado na Fazenda do Rosário o Curso Normal Regional. Minas Gerais, 20/8/1949, p.9).

Do ponto de vista político, ideológico e pedagógico, esse projeto retoma o discurso liberal sobre a educação e a escola, que deu suporte à Reforma Francisco Campos – Mario Casasanta. Nele, o papel da escola consiste em adaptar o indivíduo, de maneira adequada à sociedade em que vive. Assim, segundo Peixoto,

Além da função homogeneizadora, a educação cumpre também um importante papel no sentido de redistribuir os indivíduos na sociedade. Esta função se relaciona com o princípio que os liberais proclamam de uma sociedade aberta. Trata-se de uma sociedade em que as classes sociais serão abertas, havendo amplas possibilidades de que um indivíduo de uma classe social passe para outra, de acordo com as qualidades intrínsecas manifestadas através do processo educacional, suas motivações pessoais e as possibilidades do meio que o cerca. Também neste sentido, a escola promove a reconstrução social, uma vez que, a partir de uma base comum, que garante a igualdade de oportunidades (no caso o ensino primário), a escola aloca os cidadãos na força de trabalho e, portanto na estrutura social. (PEIXOTO, 1983, p.84).

Além de uma questão de justiça, a atuação da escola nesse sentido é vista por Renault como uma resposta às exigências do setor produtivo:

A divisão do trabalho e a especialização das suas técnicas demandam naturalmente operários especialistas. Mas como obter tais operários sem a intervenção dos instrumentos do ensino elementar e, em muitíssimos casos, do ensino de grau médio? Como obter o aumento de produção, em quantidade e qualidade, sem dispor de tais operários em qualquer gênero de indústria, ainda a agrária, cuja produção, sendo a base mais ampla da riqueza nacional, atingiu 46,7 % das nossas exportações em 1948, número que representa 6,5% apenas do volume total da produção do país no referido ano? (RENAULT, 1952, p. 143).

As bases do projeto pedagógico do novo curso de formação de professores se encontram nas “Orientações gerais do trabalho e dos estudos da Escola”,¹⁰ constante do Livro de Atas e publicadas no Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (1992), sob o título “Orientações para o

¹⁰ Livro de Atas , p.1-6. Arquivo da Escola

Desenvolvimento das Atividades pedagógicas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário”, em que se encontram explicitadas a filosofia de trabalho da escola e algumas sugestões para a implementação do currículo. Esse documento é de autoria de Helena Antipoff.

A análise do documento evidencia o destaque à socialização, ao atendimento às diferenças individuais e à educação pelo trabalho.

A ênfase na socialização traduz a percepção do papel que a educação e a escola devem desenvolver em nossa sociedade. Um dos princípios básicos da proposta escolanovista presente, nesse projeto, revela a influência da contribuição da Sociologia da Educação, especialmente, dos trabalhos de Dürkheim e Fernando de Azevedo, em que se ressaltam as relações que devem se estabelecer entre a escola e a sociedade:

A escola, longe de se constituir uma torre de marfim de caráter privilegiado, ao contrário terá o máximo empenho de irradiar a sua influência, atuando generosamente em torno de si e prestando maior número de serviços úteis à comunidade de que faz parte, geográfica ou socialmente falando. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.1).

O principal serviço que a escola pode prestar à sociedade é colaborar de forma inteligente na adaptação do indivíduo ao meio que o cerca. No caso do homem do campo, isso exige um processo mais intenso, pois pressupõe um processo de re-socialização, visando a substituição de hábitos e valores, considerados inadequados, por outros capazes de promover o progresso nessa região. Por isso, era necessário que na formação do professor se tivesse em mente a necessidade de:

Aproveitamento de todas as atividades para fins pedagógicos, isto é, formação de bons hábitos de vida, visando saúde, desenvolvimento da inteligência, da responsabilidade pessoal, da cooperação, da iniciativa em empreendimentos úteis à coletividade e ao progresso, e, de modo geral, visando a instituição de um projeto de existência mais próspero, economicamente falando, e de mais elevada espiritualidade, para cada um de seus membros, em particular, e para a escola, no seu conjunto. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.1)

Nesse sentido, a ênfase às atividades de socialização deveria ser uma das marcas da cultura da escola:

O corpo docente, discente e auxiliares formarão uma unidade harmônica entre cada membro da qual serão eqüitativamente repartidas as funções e serviços julgadas úteis, necessários, desejáveis.

O respeito mútuo e a compreensividade serão elementos particularmente preciosos na manutenção de uma atmosfera moral, de confiança e de amizade, indispensáveis ao êxito da escola. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.1).

Os dois grupos serão divididos em dois horários para a maior parte de trabalhos e estudos, ao mesmo tempo em que reunidos para algumas atividades em comum a todos, afim de guardar a unidade da escola e criar nela, desde os primórdios de sua vida, o "espírito de corpo".(Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.2)

O atendimento às diferenças individuais é outro ponto de destaque no plano geral da escola. Traduz a ênfase na individualidade, um dos preceitos da Escola Nova, e que encontra na escola sob medida, de Claparède, uma de suas principais expressões.

Serão consideradas as diferenças individuais dos alunos, quanto ao nível de desenvolvimento físico, mental, escolar e social.

O primeiro semestre de funcionamento escolar será dedicado mui especialmente para o estudo dessas diferenças individuais, permitindo que no fim do corrente ano houvesse possibilidade objetiva de pronunciar julgamento sobre as características vocacionais dos candidatos.(Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.2)

Finalmente, as orientações enfatizam a importância do trabalho, neste projeto. A atenção ao trabalho se deve ao seu potencial no processo educativo. Nesse sentido, ele traduz a preocupação com a socialização ao instrumentalizar o aluno para o desempenho de tarefas socialmente necessárias, ao desenvolver valores e hábitos de convivência, ou seja, incutir uma moral e uma disciplina compatíveis com o mundo da produção.

Traduz também a preocupação em oferecer ao professor um ensino ativo e funcional:

É importante para a educação integral dos normalistas, a formação de hábitos relativos ao uso do dinheiro, conhecimentos de preços de materiais, artigos de consumo, mão de obra etc. para permitir a formação dos complicados hábitos necessário ao desenvolvimento de um próspero empreendimento industrial ou comercial, os jovens devem receber na Escola um ensinamento prático e contínuo disto, começando com o estudo dos preços de cada objeto adquirido na Escola, ou produzido na Fazenda, inventariando com método e ordem, em registros ad-hoc para diversos campos e serviços.....Como um dos passos, na educação econômica do normalista, podemos introduzir o pecúlio, remunerador dos trabalhos úteis fornecidos pelos alunos á Escola, á comunidade.

Valendo-se de notas de apreciação das tarefas feitas, as notas 5 e mais de 5 poderão merecer uma remuneração progressiva, indo de CR\$ 0,50 para nota de 5 e CR\$1,00 para a nota máxima de 10, por hora do serviço executado, ou outra maneira mais prática, e que será estudada pelos responsáveis da escola. ((Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.4)

As sugestões para sua implementação indicam a preocupação com o atendimento às diferenças, seja para facilitar o processo, quer seja para satisfazer ao aluno e às suas necessidades:

Para facilitar o ensino e a educação prática, os alunos da escola, no primeiro ano de seu funcionamento (ou semestre apenas) serão divididos em dois grupos: o grupo mais adiantado, do ponto de vista escolar, e o grupo menos desenvolvido. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.2)

Os trabalhos práticos efetuar-se-ão em equipes ou turmas pouco numerosas – 4 a 7 alunas. As turmas terão uma estruturação havendo o responsável pela turma, seu auxiliar, o responsável pela parte material (ferramentas, outros materiais), responsável pela escrita e registro das atividades e seu auxiliar (um se dedicando a traçar o registro dos planejamentos, enquanto outro registrará as realizações) A estas figuras da turma poder-se-á dar as seguintes designações, respectivamente: o guia, sub-guia, zelador, sub-zelador, primeiro escrivão, segundo escrivão. Assim sendo, poderá ser de 6 o número comum de membros de cada turma.

Cada turma fará trabalhos seguidos durante uma quinzena (ou semana, de acordo com as observações). Receberá o plano em primeiro contato com o mestre que orienta os determinados trabalhos e os necessários e breves esclarecimentos de caráter geral (sem muita teoria). A turma realizará durante o prazo estipulado uma tarefa, esforçando-se a dá-la por terminada, naturalmente, no fim do prazo. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.3).

A terminação da tarefa e a conclusão da quinzena deve se revestir de um caráter, não digo festivo, mas marcante, porque uma etapa foi vencida e o esforço de cada um merece atenção individual.

As atividades práticas revelam a influência de autores como Kershensteiner e seu potencial formativo é revelado principalmente nas partes em que o documento

faz menção ao seu papel no processo de conscientização e de auto-avaliação do futuro professor:

Será conveniente que os indivíduos também se iniciem no auto julgamento, comparando se com o dos demais companheiros, e em relação a cada um. Estes processos, embora um tanto demorados, são de boa valia na formação de senso crítico construtivo e do conhecimento mais exato de suas qualidades, positivas e negativas, passo importante na formação do espírito e de atitudes objetivas e eqüitativas, a uma vez. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.6)

O principal suporte na implementação desse modelo é a ciência pedagógica:

Que os métodos e processos usados se valem principalmente da intuição, da experimentação, da verificação, sempre que possível, individual, dos resultados apurados e da meditação mais aprofundada de sua significação para o conhecimento do mundo físico e social. Sempre que possível usar da pesquisa, motivada por um interesse patente ou uma necessidade premente de resolver problemas de vida ou de ciência. Que todos os passos importantes da pesquisa fossem devidamente registrados, afim de constituir, uma documentação pedagógica para os trabalhos posteriores e o controle de sua eficiência. (Orientação geral do trabalho e dos estudos da Escola, p.2)

Com base nesses pressupostos, foi construído o currículo do Curso Normal da Escola Sandoval de Azevedo. Do ponto de vista formal, ele se encontra assim organizado:

	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	4ª
O B R I G A T Ó R I A S	Português	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	
	História	X	X	X	
	Iniciação à Ciências	X	X		
	Ciências Físicas e Biológicas			X	X
	Inglês	X	X	X	
	Psicologia Educacional				X
	Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática			X	X
	Sociologia Educacional				X
	Filosofia da Educação				X
	Estudos Sociais Brasileiros			X	
O P T A T I V A S	Economia Doméstica	X	X		
	Educação Pré-Primária			X	X
	Educação Física	X	X	X	X
	Educação Musical	X	X	X	X
	Iniciação às Artes Plásticas	X	X		
	Educação Moral e Cívica	X	X	X	X
	Desenho Pedagógico			X	
	Atividades em Agro-Pecuária	X	X		

Quadro 7 - Quadro Curricular do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo

FONTE: Arquivo da Escola Sandoval Soares de Azevedo

Segundo Chervel, (1990) as disciplinas escolares têm a função de colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, e essa é determinada por vários fatores que, em cada época, são mais imperativos. Os objetivos educacionais são assim determinados segundo as finalidades, que podem ser de ordem religiosa, sócio-políticas, psicológicas e culturais diversas.

A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados. (CHERVEL, 1990, p. 188)

O plano curricular, constituído de disciplinas obrigatórias e optativas¹¹, indica a preocupação em oferecer ao futuro professor uma formação mais ampliada do que a prevista pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Nesse sentido, algumas disciplinas, como Português e Matemática, possuem uma carga horária maior. Outras receberam nova configuração, além da ampliação de carga horária. Assim, a disciplina História, que na Lei se subdividia em História Geral e do Brasil, ministradas respectivamente durante 1 ano letivo, no currículo da Fazenda do Rosário passa a se denominar apenas História e é oferecida em 3 séries. A formação pedagógica reflete, com maior intensidade que na Lei Orgânica, o pensamento da Escola Nova. A preocupação em formar bem o professor faz com que o currículo abra mais espaço a esse aspecto, ampliando a carga horária a ela destinada e introduzindo no elenco das disciplinas a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, a Educação Pré-Primária, Artes Plásticas e o Desenho Pedagógico. O ensino da Música assume uma nova feição, e a Educação Musical substitui o Canto Orfeônico. Finalmente, a ênfase à Socialização, considerada indispensável na construção de um novo homem para um novo momento na vida rural, introduz no currículo a disciplina Estudos Sociais Brasileiros, uma nova roupagem para a Educação Moral e Cívica, introduzida no governo de Vargas. Do ponto de vista do percurso curricular a ser desenvolvido pelos alunos, verifica-se que as disciplinas de conhecimentos básicos (Português, Matemática, Geografia e História) eram ministradas em todas as séries; o mesmo acontecia com a Educação Física e a Educação Musical, vista como uma faceta das Artes. Em que pese a obrigatoriedade de que se revestia a oferta da Educação Física, essa organização revela a importância com o que se considerava a formação integral do aluno e, nesse caso, constituía a base em que se acentava a formação pedagógica. A integralização desse currículo se dava em 4 séries, num período escolar letivo de, no mínimo, 180 dias. Do total de horas previsto para o Curso, que funcionava em regime de internato, no mínimo 900 horas eram destinadas ao ensino de disciplinas e práticas educativas. Além de colocar a formação inicial num patamar elevado para os padrões da época, a grande marca do curso constituía na forma de transposição didática desses conteúdos, através de projetos. Inspirados nos trabalhos de Dewey e Kilpatrick, os projetos possibilitavam uma integração dos conteúdos e buscavam tornar mais significativa a aprendizagem,

¹¹ As disciplinas optativas eram de livre escolha do estabelecimento e obrigatórias para os alunos.

na medida em que eram concebidos a partir de questões significativas para os alunos. Além do trabalho pedagógico por projetos, outro diferencial no currículo do Curso Normal Regional da Escola Sandoval Soares de Azevedo foram as práticas de formação. Possuindo um potencial educativo que extrapolava a formação adquirida nas disciplinas de caráter marcadamente teórico, essas práticas constituíram a marca da escola. Para Campos (1999), a ênfase nas práticas de formação se deve a influência de Lazursky¹². Esse preconizou um método denominado por ele de Experimentação Natural.

“Esse método elabora-se da seguinte maneira: entre as atividades de um ambiente real determinado, escolhem-se alguns comportamentos que fornecem bastante variedade e riqueza de manifestações caracterológicas. Num estudo minucioso destes comportamentos estabelece-se um quadro relativamente completo de todas as atividades possíveis descritas de modo concreto. Conhecido este quadro, observam-se nele reações individuais de um número suficiente de pessoas, anteriormente conhecidas através de observações, exames e testes de toda a espécie. A cada reação típica atribui uma significação caracterológica; segundo a intensidade da manifestação avalia-se o grau mais ou menos intenso da reação psicológica.

O quadro de atividades reais, com sua tradução em equivalentes psicológicos, avaliados em três ou cinco graus de intensidade, podem servir doravante de reativo conhecido para a observação da conduta de novos indivíduos.

Nesse método Lazursky ampliou o campo de estudos até então realizados, pois, estuda toda a personalidade nos aspectos afetivo, motor, volitivo.”
(ANTIPOFF, 1937)

Segundo a autora, na década de 1950, Helena Antipoff ampliou o sentido do método de “experimentação natural” proposto por Lazursky:

a expressão “experimentação natural” passou a ser utilizada para denominar a forma de organização das atividades pedagógicas no Rosário, que enfatizava especialmente a liberdade de escolha, a atitude consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo. Em vez de incentivar a competição, a pedagogia rosariana privilegiava a cooperação: o aprendizado deveria se fazer em ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar. (CAMPOS, 2002, p. 454)

¹² Lazursky psiquiatra e psicólogo russo criou o método para estudo da personalidade, denominado Experimentação Natural baseado na observação e experimentação. Faleceu em 1917

A pedagogia experimental, tal como é trabalhada por Lazursky, oferece ao professor os elementos necessários a “um ensino sob medida”. Para isso, é necessário que ele desenvolva hábitos corretos de observação e registro, sem o que não terá condições de conhecer o seu aluno. Nessa perspectiva, as orientações para o trabalho na Escola enfatizam a escrita dos diários, como um importante dispositivo de formação do futuro professor.

Aos diários da Escola, no seu conjunto, aos diários de trabalhos esporádicos e aos diários individuais dar-se-á uma atenção especial por constituírem, cada um em si, fontes de fértil influência pedagógica. (Orientação geral do trabalho e dos estudos na Escola... p. 2.).

Escritos de forma individual e coletiva, seu objetivo era desenvolver no aluno o espírito de investigação e o domínio de procedimentos indispensáveis a uma educação de caráter científico. A partir de seus registros, foi possível captar as práticas de formação de professores desenvolvidas no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo e as razões pelas quais essa escola deixou uma profunda marca em suas alunas, constituindo-se numa referência no Estado, e no país, na área de formação de professores.

6 - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO: O QUE OS DIÁRIOS REVELAM

“A vida cotidiana é, sobretudo a vida com a linguagem e, por meio dela, participo da vida com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é, por isso, essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana”. (Berger e Luckam, 1978)

A palavra prática vem do verbo latino praticare (agir, tratar com gentes) e entre seus significados se incluem uso, experiência, exercício, rotina; saber provindo da experiência (AURÉLIO). Nesse sentido, a expressão “práticas de formação” é aqui entendida como exercícios, experiências, promovidas pela escola, em síntese, “os fazeres” visando a aquisição de saberes, valores e normas de conduta considerados indispensáveis à docência. Nessa perspectiva, fazem parte da cultura da escola, no sentido em que essa é entendida por Vidal

“Normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (VIDAL, 2.005,p. 24) .

São atividades cujo alcance na formação do futuro professor ultrapassa as possibilidades oferecidas pelo conteúdo específico de cada disciplina. Refletem elas o perfil esperado da professora e seu papel na formação das futuras gerações. Em sua análise, é necessário considerar o corpo profissional dos agentes que são chamados a implementá-las, no caso em estudo, futuras professoras para o ensino rural. Sua centralidade no currículo do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo faz com que se constituam numa das marcas identitárias da escola, conforme indicam as palavras de Abgar Renault na exposição de motivos que encaminha o projeto de Lei Nº 1.368/ 1948, que dispõe sobre o regime de funcionamento e os vencimentos do corpo docente e administrativo dos Cursos Normais Regionais da Fazenda do Rosário e de Diamantina.¹³

¹³ Projeto Nº 1.368/1948 dispõe sobre os Cursos Normais Regionais, criados pela Lei número 291, de 24 de novembro de 1948, e contém outras providências. Minas Gerais, 12/10/1950, Exposição de motivos. Arquivo da Escola.

...[funciona] o citado curso com um grande número de atividades extracurriculares destinadas a tirar ao ensino ministrado o caráter verbalista e convencional predominante na maioria dos nossos estabelecimentos de ensino normal exigindo, portanto, quer da direção, quer dos professores esforço muito maior que o de ordinário despendido...O período fixado no artigo 2º não é todo ele de aulas, mas de assistência ao estabelecimento e aos alunos, especialmente nos estudos, trabalhos práticos e atividades extracurriculares.(Diário Oficial Minas Gerais de 12/08/1950)

Essa marca identitária é também apontada pelas alunas, conforme mostra o jornal Juventude Ruralista, por elas editado. No número XVII, de 19/8/1952, todo ele dedicado à escola, é apresentado um retrato da instituição, construído a partir de artigos que exploram: a missão da escola –fixar o homem ao campo, os problemas enfrentados em seu percurso, a mudança do nome – de Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário para Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, as mudanças no prédio; a vida na escola – o internato, os clubes e os diários, e relato de uma excursão, o corpo discente (em números) e a relação dos professores e dos funcionários técnicos e administrativos.

Ao falar sobre a vida da escola, as alunas se referem às pessoas que ali convivem, ao regime de funcionamento e às práticas, ou seja, o que se destacava para as alunas no cotidiano da escola não eram as aulas, embora através delas tivessem acesso a um leque de conhecimentos, que constituiriam a base de seu instrumento de trabalho. Na sua percepção, as práticas constituíam a parte mais importante do currículo, pois eram elas que marcavam o cotidiano da escola. Era através delas que a existência se objetivava dentro dos muros do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo.

6.1 – A Escrita do Diário como Prática de Formação

“O diário é uma escritura essencialmente de dentro, onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar; uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero”. (Didier, 1983, apud CUNHA, 2000, p. 160)

A escrita dos diários era uma das práticas de formação das alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo. Como já foi mencionada, essa prática revela a apropriação dos princípios de Lazursky à formação do professor.

Nesse sentido, ela assume o caráter de uma estratégia de desenvolvimento do espírito e do hábito de observação, considerados indispensáveis ao educador.

De acordo com Antipoff (1948), os diários tinham como objetivo acostumar...

Os jovens a prestar atenção à quantidade de fatos, selecionando-os na sua maior ou menor importância, a meditar sobre as relações que ligam uns aos outros, facilitando assim a formação de bons hábitos de observação, de testemunho de pensamento lógico disciplinado.(ANTIPOFF, 1948, p.47)

Obrigando as alunas a escrever o que se passava a cada dia, os diários desenvolviam nelas uma postura de observação do próprio processo de formação. Nesse exercício de disciplinamento do olhar, as alunas deveriam registrar as manifestações do tempo, as atividades realizadas na escola, e os acontecimentos do dia. No final, havia um espaço para manifestações de subjetividade, traduzidas no relato de um acontecimento considerado alegre ou triste, uma quadrinha ou um pensamento significativo para a autora.

Uma das finalidades desses diários, segundo Antipoff (1948), era a de que, ao chegarem em suas comunidades, já como professoras, fizessem seus alunos escreverem seus diários como parte da aprendizagem, principalmente, da escrita e leitura oral. Os diários seriam, ainda, um excelente instrumento pedagógico, pois, por meio deles, a professora poderia conhecer melhor seus alunos, seus interesses, e assim melhor atender às necessidades das crianças.

Na avaliação do diário, era valorizada mais a precisão dos relatos do que os erros de ortografia ou concordância.

A prática da escrita do diário e sua leitura oral estavam interligadas. Após escrever, cada aluna deveria compartilhar com as colegas e professores como percebeu o dia anterior. A leitura oral, feita no refeitório no horário do almoço e do jantar, era mais uma forma de socialização das alunas. Palavras ou expressões pouco usuais poderiam ser assimiladas pelas colegas, o mesmo ocorrendo com as figuras de linguagem. A expressão, ao ler, também era muito valorizada.

Para as alunas, provenientes do mundo rural, onde a leitura e a escrita eram pouco usadas, a escrita e a leitura do diário não só reafirmavam sua passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura baseada na palavra escrita, mas, principalmente, “na organização de pensamento e da relação do homem com o mundo pela lógica escritural” (VIDAL, 2002, p. 38).

Como disse uma das alunas entrevistadas:

...e pelo lado do desenvolvimento a parte do português eu achava muito interessante, você de qualquer maneira estava treinando a linguagem era bom desse lado, e também é uma coisa que ficou para a posteridade. (Elza)

Nas entrevistas, as alunas emitiram opiniões sobre a escrita dos diários. Essas opiniões fizeram com que rememorassem, que vissem com os olhos de hoje o passado. Na verdade, o que a memória traz não é o passado, mas um outro presente.

Para algumas alunas, a oportunidade de expressão do sentimento, a catarse, constituía o aspecto mais positivo da redação do diário.

Sinto-me muitíssimo desanimada, mas logo me animo ao pensar que daqui poucos dias, estarei com minha família, revendo minha terra e meus amigos, podendo deliciar-me em um ambiente alegre e agradável, o qual me traz felicidades. (C.M.P.A, 1957)

Com enorme alegria sentimos em tudo a proximidade das férias. Mixta a esta alegria sentimos tristeza de separarmos de nossas colegas e deixarmos este doce convívio de nossa escola, mas além daqui algo mais precioso nos espera: o nosso lar querido. (M.L.C, 1957)

Tinha que fazer o da classe e o individual, você pode ter certeza, estou me sentindo assim arrepiada, achava tudo tão bom, tão bonito porque desembaraçava, porque tinha pessoas, que eu fui muito inibida, então falar pras pessoas assim um grupo maior, e aquele diário, não sei se você tem costume com ele, aquele diário, a gente apresentava geralmente no almoço ou jantar, e era uma coisa tão interessante aquele hábito que formaram na gente de fazer o diário, foi muito bom, porque você falava o que tinha, o que vinha, o que tinha acontecido. (Ivanildes)

O medo de que a intimidade fosse invadida, entretanto, gerava receio, evidenciando o caráter controlador da escola:

Eu acho que era uma boa, às vezes no diário você colocava assim um pouco do seu sentimento, era um meio de extravasar. Eu pelo menos sou uma pessoa que tem necessidade, quando alguma coisa me aborrece eu escrevo. Então, eu achava esse lado bom, sabe? Agora achava errado assim que muitas vezes, muita coisa que a gente não que não podia ser assim, não podia colocar senão lia o diário... e a gente era chamada, era complicado, então a gente ficava um pouco, meio embutida. (Elza)

Nos depoimentos, as alunas reconhecem no diário um recurso de aprendizagem importante:

O aprendizado foi grande nestes diários porque nós crescemos em matéria de escrever, agora eu escrevo mais, é assim, enfeitando falando em pássaros. (Lenita)

O momento em que os diários eram apresentados é um aspecto interessante, porque deixa clara a ênfase dada à interação, à troca de experiências. No refeitório, à hora das refeições, as pessoas se debruçavam sobre sua experiência, falando sobre o significado da vida cotidiana partilhada. Berger e Luckman (1978) afirmam que “na situação face a face, a linguagem possui uma qualidade inerente de reciprocidade, que a distingue de qualquer outro sistema de sinais”.

Determinavam uma série de pessoas, por exemplo, hoje vai ser a Elza que vai ler, era na hora da refeição no refeitório que era lido os diários para toda a escola. Os diários eram muito bonitos, cada uma se esmerava procurava caprichar o máximo no diário, sempre tinha um pensamento terminando. Desenhava, ilustrava e aí a pessoa colocava seu sentimento suas emoções dentro do que queria expor. (Dina)

A escrita dos diários era bem aceita pelas alunas, o fato de exporem seus sentimentos ao lerem é que as deixava mal satisfeitas.

Por serem obrigadas a escrever todos os dias, elas criavam um meio para não serem pegadas, se não o fizessem.

Esse diário era sempre, sempre determinado mesmo, não podia deixar de fazer, às vezes eles pegavam o caderno de diário da gente, o individual, pra fazer uma revisão, pra ver se você estava em dia. Mais ou menos todo mundo que estava atrasado corria pra por em ordem pra na hora de pegar não ser chamado atenção. Perdia ponto. (Dina)

Algumas alunas, apesar de não gostarem de ler em voz alta, reconheciam a importância dessa prática:

A forma de você descrever as coisas, e a forma de falar, de recitar e dizer pro público aquilo talvez muitas colegas não gostassem, mas o que a

escola, qual o objetivo da escola, era preparar o seu aluno pra quando ele fosse lá fora, ele saber falar, de ser um líder, desinibir o aluno. (Ivanildes)

O diário pode ser entendido, também, como um recurso para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, hoje tão valorizada nos processos de formação docente (Shön (1997), Zeichner (1997)).

Se acontecerem coisas boas, coisas mais ou menos, ou, vamos dizer mais drásticas, isso quase que não tinha, tinha que por nele, registrar no seu diário, eu achava que uma atividade excelente. Isso era bom pra quem fazia e pras demais colegas, porque ajudava a desenvolver o censo, o bom censo das pessoas, autocrítica. (Ivanildes)

Como já foi mencionado, os diários desenvolviam atitudes desejáveis num profissional de educação. Assim, além da atitude de observar, de expressar com palavras o observado, de refletir sobre o próprio processo de formação, eles estimulavam a busca e a construção de saberes:

Eu acho que assim os diários era crescimento porque o objetivo que eu achava o diário é o seguinte: você vai escrever pra você aprender a observar as coisas, o objetivo foi a gente participar da observação de tudo pra aprender mais e partindo da observação a gente criava a palavra, porque nós tínhamos uma biblioteca, e as palavras, por exemplo, que ouvia você ouvia a palavra diferente do professor, eu corria pra depois pra biblioteca pra eu ver como a dona Irene empregou a palavra. "Vocês têm que ser mais precisa nas atitudes de vocês", eu corria na biblioteca pra ver o que ela quis dizer ser mais precisa, então eu já tinha curiosidade de saber o que era mais precisa. Então eu já podia empregar no meu diário, né, já era uma palavra nova. Então o aprendizado já foi grande nestes diários porque nós crescemos em matéria de escrever. (Lenita)

Finalmente, as alunas hoje vêm no diário não só um instrumento de desenvolvimento pessoal, mas de recuperação de sua própria história.

Eu falo a natureza tinha árvores maravilhosas e sabe tudo o que eu achava bonito. O diário foi a forma de crescimento nosso, nós crescemos através do diário a partir do momento que você usa o diário que você escreve tudo que aconteceu naquele dia aquele é uma História é uma trajetória, sabe é tudo que aconteceu com você naquele dia, o que você pensou. (Lenita)

Pelos relatos verificamos que as alunas reconheceram na escrita dos diários uma prática de formação. Ainda hoje os diários dessa escola têm valor, pois por meio deles, as próprias alunas e outros leitores, a exemplo da autora deste trabalho, encontram elementos preciosos para a recuperação da cultura engendrada neste estabelecimento, em seus múltiplos aspectos.

e também é uma coisa que ficou para a posteridade. Eu tenho ainda, um caderno de diário, meus filhos leram, dizem “mamãe você escrevia isso?” (Elza).

Ou seja, do discurso materializado nesses diários, pude apreender os aspectos marcantes do processo de formação, do seu *ethos* e de sua materialidade.

Com esse objetivo, procedi à análise quantitativa do conteúdo dos diários, no intuito de mapear as práticas ali desenvolvidas. A partir da análise dos 507 diários localizados, foi construído o seguinte quadro:

REFERÊNCIAS	ANO			TOTAL	% DE TOTAL DE DIÁRIOS
	1957	1958	1959		
Trabalho de limpeza da escola	236	137	134	507	100
Trabalho de cuidar da horta, jardim e animais	236	137	134	507	100
Divisão do tempo escolar	236	137	134	507	100
Religiosidade (terço, missa)	236	137	134	507	100
Lazer	236	137	134	507	100
Exercícios físicos e prática de esportes	236	137	134	507	100
Repouso após o almoço	236	137	134	507	100
Conteúdo das aulas	45	52	30	127	25,04

Preocupações com as provas	30	26	39	95	18,73
Ida à biblioteca	37	20	15	72	14,20
Reflexões sobre a vida	19	28	21	68	13,41
Mudança de rotina na escola: excursões, festas, etc	36	14	15	65	12,82
Emprego de Figuras de Metáfora	24	27	10	61	12,03
Instituições escolares (grêmio, clube agrícola , etc)	26	18	13	57	11,24
Leitura dos diários na hora do almoço	50	01	0	51	10,05
Papel da professora	05	01	07	13	2,56
Manifestações de subjetividade: saudades de casa, medo, alegria, etc.	06	05	03	14	2,76

Quadro 8 - Incidência dos conteúdos nos diários das alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – período 1956 – 1959

Fonte: Diários das alunas do curso Normal Sandoval Soares e Azevedo

Os diários, tanto o individual, como o coletivo, eram avaliados pelos professores. Os últimos, como já foi mencionado, eram lidos em voz alta, perante um público que se compunha de colegas, professores e dirigentes da escola. Sabendo de antemão quem eram os seus destinatários, as alunas se esforçavam para neles relatar os valores veiculados pela instituição, condição para que fossem consideradas boas observadoras e recebessem elogios. Assim sendo, os diários

apresentam uma regularidade nos registros relativos à disciplina, à ordem, à limpeza, ao trabalho com o cuidado com a horta, o jardim e pequenos animais; e às práticas de religiosidade. Neles também são freqüentes as menções às atividades físicas, de socialização, lazer e descanso. Em termos gerais, os relatos evidenciam como traços constitutivos da cultura escolar da Escola Normal Sandoval Soares de Azevedo, o cuidado com o corpo “*mens sana in corpore sano*”, a preocupação com a socialização e a ênfase no “aprender fazendo”, princípios da Pedagogia Escolanovista. Essa cultura se materializa, como vimos no Quadro 8, em práticas diversas que, para efeito desta análise, foram organizadas nas seguintes categorias.

CATEGORIA	PRÁTICAS
Práticas Voltadas para a Formação da Professora enquanto ser humano (religiosas, culturais, cívicas e sociais e esportivas)	rezas do terço - missas -celebração da Páscoa - adoração do Santíssimo - instituições escolares: grêmios e clubes - comemorações de datas cívicas - repouso - ginástica - exercícios físicos - banho - cinema - teatros - leitura dos diários
Práticas voltadas para o desenvolvimento de hábitos e aquisição de técnicas de trabalho	- limpeza da escola - arranjo dos quartos, salas, cozinha - cuidado da horta, jardim e pequenos animais
Práticas voltadas para a Ampliação de Conhecimentos e Desenvolvimento de Hábitos de Estudo e Trabalho em Equipe.	-ida à biblioteca - excursões - festas (especialmente a Festa do Milho) - corais

Quadro 9 – Categorias das Práticas de Formação

A análise dos registros deixa clara a cultura da escola, toda ela voltada para o que se considerava necessário à formação de uma professora para o meio rural. Essa professora deveria aliar às qualidades inerentes à boa mestra, e, por extensão à boa mãe e dona de casa, outras que diziam respeito ao “lócus” de seu exercício profissional - o campo. Nessa perspectiva, além de possuir uma formação geral esmerada e um bom preparo para o exercício do magistério, ela deveria dominar técnicas de trabalho relacionadas ao cultivo e à exploração do campo.

As práticas desenvolvidas evidenciam a preocupação em inculcar hábitos corretos de higiene, cuidados com a saúde, e outros, e valores relacionados às tradições culturais dos pais e particularmente do mundo rural. Refletem elas, portanto, a função da escola em promover a re-socialização das futuras professoras, com vistas à sua atuação como mestras, mães e donas de casa, que tinham como missão a regeneração do homem do campo.

6 . 2 – As Práticas e seus Determinantes

As práticas de formação são, como vimos, a marca identitária do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo.

Para compreendê-las é necessário que se considerem os elementos determinantes na sua conformação, ou seja: a política educacional do período, a filosofia da escola e sua proposta pedagógica. Nessa perspectiva, entre os elementos subjacentes a essas práticas, destacam-se: a ênfase na escola enquanto instituição de socialização, voltada para a formação moral, cultural e profissional de futuros professores rurais, o regime de funcionamento da escola e a organização do tempo e do espaço escolar.

6.2.1 – A Ênfase na Escola enquanto Instituição de Socialização

A escola representa uma experiência de socialização e, portanto, de aprendizados os mais variados. Nesta perspectiva, a escola está colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta, mas paulatina, afirmação do modo de socialização letrada vis-à-vis a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos. Tal mudança repercute diretamente sobre a relação com

o conhecimento e, mesmo, com os modos de conhecer, isto é, sobre as estruturas e competências cognitivas. (FARIA FILHOa, 2005, p. 33)

O conceito de socialização tem suas raízes na Psicologia Social e na Sociologia e refere-se a um processo que envolve pessoas na busca de adaptação a determinado ambiente. Para se entender mais claramente este construto, é importante retomarmos o seu sentido em Psicologia Social. Nessa perspectiva, pode-se diferenciar a socialização primária e a secundária. A primeira se refere ao processo por meio do qual a criança se transforma em um membro participante da sociedade e tem como *locus* o ambiente familiar. A segunda refere-se aos processos posteriores de introdução em um mundo social específico e constitui o foco deste trabalho, visto que tratamos da socialização em um ambiente específico, um estabelecimento de ensino. Para Berger e Luckmann (2002), a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente enraizadas na divisão do trabalho, e exige a aquisição de vocabulários específicos, o que significa a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional.

No que diz respeito à educação, pode-se afirmar que as escolas exercem um papel socializador, na medida em que buscam desenvolver comportamentos adequados à vivência no seu interior e, ao mesmo tempo, preparam os aprendizes para a convivência nos ambientes sociais.

Estudos têm demonstrado que a crescente importância da escola como instituição social ocorre no interior - como produtora e produto - do movimento de produção da sociedade moderna, estando ligada ao processo de transformação das instituições de formação e socialização (a família e a igreja, principalmente), de fundação e estruturação das nações e dos estados modernos, de construção do capitalismo e de institucionalização da ciência moderna. (FARIA FILHOa, 2005, p.33)

Analisando os dados coletados nesta pesquisa, foi possível verificar que o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo utilizava táticas de socialização que visavam integrar as alunas aos valores e regras organizacionais, ao mesmo tempo em que as preparava para o exercício no ambiente das escolas para as quais se preparavam.

A análise dos diários revelou uma gama de procedimentos através dos quais se preparavam as alunas para viverem e conviverem. Essas práticas de socialização ocupavam um papel muito importante na formação das professoras da Escola Sandoval Soares de Azevedo. Para se compreender a ênfase a elas atribuídas e sua conformação é necessário que se tenha em mente os princípios que norteavam a formação das professoras no Curso em questão. São eles:

Assumir atitudes ativas, alimentando-as com a fé ilimitada no possível progresso da Humanidade;

Ter consciência da liberdade de criar algo de melhor, em matéria de utilidade pública;

Nutrir confiança nos homens e no valor do elemento humano, por mais humilde que seja;

Manter viva a confiança na democracia e esperar da cooperação, franca e organizada de todos, efeitos substanciais para a sociedade em evolução;

Persistir na idéias de que o verdadeiro progresso social, econômico, político e espiritual não se opera senão através da educação;

Civilizar os ambientes rurais, elevando-lhes o nível cultural e econômico, de modo a permitir a seus habitantes ali permanecerem em condições que satisfaçam os justos anseios de conforto, higiene, ensino, trabalho, recreação e vida social desenvolvida.

Zelar pela terra, educar os alunos no amor, no zelo e na ciência de tudo que diz respeito à terra. (Helena Antipoff, 1992, p. 114)

Os outros elementos determinantes na conformação das práticas são: o regime de funcionamento da escola, a organização do tempo no seu interior e o espaço escolar.

6.2. 2 – O Regime de Funcionamento da Escola

Como já foi mencionado, a escola funcionava em regime de internato.

O internato escolar tem como principal característica a contenção do aluno. Por depender da instituição nos vários aspectos de sua vida, nela o aluno está

sujeito ao regime de autoridade e controle, seja na sala da aula, seja em outros espaços como, por exemplo, o recreio, o dormitório.

A exemplo do que ocorre nos hospitais e prisões, no internato escolar os alunos estão submetidos às mesmas normas, às mesmas influências, às mesmas rotinas. Buscando cercar o indivíduo, o mais possível, a vida no internato pode deixar marcas profundas em sua subjetividade.

No Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, as alunas permaneciam o ano todo em regime de internato. Esse regime tornava-se necessário porque elas residiam em várias partes do Estado. Ao lado disso, o internato com seu potencial de moldagem do indivíduo era uma estratégia importante nesse projeto de formação de professores. É importante lembrar que suas alunas, por serem da zona rural, não possuíam hábitos e atitudes necessários à educação escolar. E não reconheciam, na maioria delas, no estudo um valor, pois não percebiam os benefícios que dele poderiam advir. Exemplo disso é que o Curso Normal Regional previa a co-educação, mas não apareciam alunos do sexo masculino para cursá-lo, uma vez que eles eram mais úteis na lida do campo.

Segundo depoimentos das alunas, elas se sentiam bem no internato do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo:

O nosso internato é antes de tudo, um lar. Isto porque, ao ingressarmos nesta escola, não encontramos estatuto ou coisa semelhante cujas ordens devemos seguir, mas, o regulamento que criamos provém das necessidades que nós mesmos sentimos, para o bem comum. (Maria de Lourdes Silva, Jornal Juventude Ruralista, Ano III, Nº XVII, 1952, p. 2)

Mas, no convívio diário, os conflitos entre as próprias alunas, e entre elas e os professores emergiam.

Fato triste: pertencer ao dormitório F1. (E.C.M, 1957)
Creio que no dormitório, umas colegas mandam tanto quanto outras. (G.M.L.1957)

No internato, a organização do tempo e do espaço é elemento de suma importância, exercendo grande influência na vida de toda a comunidade escolar.

6.2.3 – A Organização do Tempo e do Espaço

Para Faria Filho (2000)

O tempo escolar, ou melhor dizendo, os tempos escolares, são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de ano/séries, horários, relógios, campainhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FARIA FILHO, 2000, p.70)

Pelos relatos das alunas, podemos verificar como o tempo era importante na organização da escola, e reconstituir a rotina diária no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo.

Logo que o sinal denuncia as 6 horas abandonamos o leito. (D. M.M, 6/8/57)

As 7 horas, como de costume tomamos café, e após, procuramos os nossos trabalhos. (E.C.G, 10/8/57)

Às 9 horas e 30 minutos todas deixamos o trabalho e procuramos o banho. (E.G. 13/03/57)

Às 10 horas convergimos-nos à sala de aula onde tivemos uma agradável aula de português. (I.T.F 20/03;57)

O almoço foi servido às 11 horas. Em nosso refeitório foram lidos dois diários o da 1ª e da 3ª séries. (G.M.L. 15/04/57)

Após o almoço repousamos até as 12h e 30 minutos. (E.C.G 10/04/58)

Das 12h30 minutos às 15 horas tivemos as aulas de Matemática e Português. (G.M.L, 12/04/58)

O lanche foi servido às 15 horas. Ciências e Português foram as últimas aulas de hoje. I.T.F, 15/04/58).

Das 17 às 18 horas no horário livre, algumas meninas da 3ª série, inclusive eu, treinamos volley. (M.A.c, 23/04/58)

Às 18 horas foi dado o sinal para o jantar. Logo após um período de recreio.

Às 19 horas e 15 minutos dá o sinal para o terço.(A.T.R, 04/04/58).

Estudamos das 20 às 21 horas e após, repouso noturno. (G.M.L, 13/05/58)

Nos dias ordinários, ou seja, de 2^a feira aos sábados, a rotina da escola, pode ser assim descrita:

HORÁRIO	ATIVIDADE
6 h	Levantar/ higiene pessoal
6h 20 min.	Exer. físicos ou trabalho
7h	Café
7h 15 min	trabalhos diversos
9 h 30 min.	Banho
10 h	Aula
11 h	Almoço
11 h 30 min.	Repouso
12 h 30 min,	Aulas
15 h	Lanche
15 h15 min.	Aulas
17 às 18 h	Afazeres diversos
18 h	Jantar
18 h 30 min.	Recreio
19 h 15 min	Reza do terço
19h 30 min	Estudos
21 h 30 min	Deitar

**Quadro 10 - O dia escolar das alunas do Curso Normal
Regional Sandoval Soares de Azevedo**

Fonte: Diários das alunas – 1956/1959

O dia na Escola era todo organizado, alternando estudos, trabalho, lazer e descanso. Em termos percentuais, cerca de 35% do tempo era preenchido com o sono; 32% do tempo era dedicado às aulas; 22% ao trabalho, seja na horta, no jardim, ou cuidando dos animais; 11% do dia ficava reservado para o lazer, refeições, higiene pessoal, estudos individuais e rezas. Quando algum grupo tinha que preparar uma atividade extra como: festas, ensaios de alguma peça de teatro, reuniões, utilizava os momentos de repouso.

Aos domingos a rotina era outra:

Como é costume, todos os domingos levantamos às 7 horas e 30 minutos. Assim aconteceu hoje. Às 8 horas a missa foi celebrada. Assisti a mesma com muita devoção em honra de minha mãe. Após a mesma tomamos o café. Terminado o mesmo cada uma procura fazer o que mais lhe interessa. Umas jogam voley, ping-pong e enfim todas nesta escola estão em movimento. Às 12 e 30 min. o almoço nos foi servido e o repouso foi feito até às 14, 30 min. Hora esta em que foi dada a benção do Santíssimo. (E. C. M, 11/05/58)

Ao passar pelo pavilhão central, notei que havia gente estranha por aí. Só então me lembrei de que hoje sendo o último domingo do mês e por isto é dia de visitas. (M.L.C 31/03/57)

A materialização do tempo tinha como principal suporte o sino da escola, que marcava o início e o fim de cada atividade. Fixando rotinas, lembrando a cada um seus deveres, estabelecendo limites e controlando as atividades, ele provocava nas alunas várias sensações:

Mas o sino com suas fortes badaladas vem despertar-me pondo em frente a realidade (A.G.B)

Seis horas! A voz do sino soando pausadamente vai pelos campos anunciando o novo dia, a luz e o trabalho. (D.H.S)

Para terminar a sua tarefa diária o sino nos faz por um ponto final nesta hora recreativa e ao mesmo tempo anuncia a hora de rezar o terço. (C.M.P).

Escolano (1998) analisou a importância do tempo na formação do indivíduo. Segundo o autor, o tempo não é algo natural na vida do indivíduo, mas deve ser aprendido culturalmente. Assim sendo, ele deve ser experimentado.

O tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade "natural" dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada.

[...] Os relógios escolares – também os relógios domésticos e os de uso pessoal -, ao regular a conduta diária, servem para essa aprendizagem; organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade, que são, na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições. (ESCOLANO, 1998, p. 44,45)

No Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, o sino demarcava o tempo, substituindo o relógio.

Já às seis horas o delém! Delém! Do sino nos faz lembrar alguns afazeres que devem ser feitos antes do café. (E.A.S)

O sinal que nos faz agir como autênticos títeres, soou à hora certa. [...] E assim continuamos durante todo o dia, obedecendo a um e a outro sinal que soa, marcando as nossas refeições nossos trabalhos e estudos. E assim limitamo-nos a viver ao som do sino e ao compasso das horas. (M.C.C)

A dimensão cultural do tempo e sua influência no processo educativo são enfatizados, também, por Faria Filho (2002)

O tempo escolar não pode ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar. (Faria Filho, 2002, p. 17)

O mesmo autor Faria Filho (2000) reitera a importância do tempo e espaço escolares quando afirma a influência desses fatores em todo o processo educacional:

É preciso observar, também as profundas mudanças ocorridas nas práticas de ensino derivadas da reorganização do espaço e do tempo escolares e da própria organização geral do trabalho escolar. (p.151).

Em entrevista dada em 1978, ao corpo técnico da Fundação Helena Antipoff, a professora Elza de Moura, ex-professora de música do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, assim se expressou:

A liberdade não excluía os horários para tudo. Pela manhã, depois do café, as atividades de campo. Era lindo de se ver as alunas, de macacão ou jardineira, de botas e chapéu de palha, com a enxada, ancinho, pá, tratando a terra, plantando, regando, adubando, colhendo. Outras, às voltas com as grandes vasilhas com "lavagem" para os porcos ou ração para as vacas. Ainda outras, colhendo os ovos no galinheiro. Cenas dignas de um Fragonard. Ágeis, robustas, alegres e belas, trabalhavam até cantando. Dentro da casa, outro grupo cuidava da limpeza. Havia o Clube das Donas de Casa que se incumbia da copa e cozinha, em rodízio.

O preenchimento do tempo é, pois, um fator relevante no processo de desenvolvimento das futuras professoras, assumindo caráter disciplinador. Ter horário para tudo é uma herança das comunidades monásticas dos séculos XVIII e XIX, que ditaram normas para a educação no Brasil, marcada pela influência dos religiosos. Mas é principalmente uma característica do mundo moderno, da Era Industrial. Controlar o horário é uma maneira de disciplinar as ações de outros.

A disciplina é uma das formas gerais de dominação, uma forma de exercício do poder; segundo Foucault (2004), o poder disciplinar. Segundo esse autor, a disciplina distribui os indivíduos no espaço, e exerce uma dominação sobre os corpos, que são docilizados, disciplinados. Ao se estabelecer a escola como um espaço social para se ensinar, procedeu-se a uma nova economia do tempo de aprendizagem, mas isto, segundo Júlia (1992) fez com que o espaço escolar funcionasse não só como uma máquina de ensinar, mas também como máquina de vigiar, de hierarquizar e de recompensar.

O tempo e o espaço são determinantes no processo educativo.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (FRAGO, 1998, p. 61)

A escola como espaço de formação e educação é uma instituição marcadamente urbana. Quando se iniciou o processo de escolarização das crianças das classes populares, isso significou uma ruptura e mesmo uma oposição ao cotidiano da vida das crianças, pois elas se viram fora do ambiente familiar, convivendo com outras pessoas e, ao mesmo tempo, tendo de dividir seu dia entre as atividades na escola e as de casa.

A vida no campo no Brasil, no período em estudo, estava muito distante da vida da cidade. As práticas de cultivo da terra, baseadas em técnicas rudimentares, estavam próximas do sistema pré-capitalista. As crianças e mesmo seus pais, como já foi mencionado tinham dificuldades em perceber os benefícios que poderiam vir a ter mais tarde, em decorrência de uma educação escolar.

O espaço onde se situa a Escola Sandoval Soares de Azevedo, ainda hoje, guarda as características iniciais de quando a mesma foi criada em 1949. A arquitetura do prédio era composta de três pavilhões, interligados por amplos corredores, possuindo jardins internos em número de três. Era suntuoso, bem construído e bem ventilado, sem grades que o tornassem fechado, e destacava-se no cenário rural. Apresentando conforto muitas vezes maior do que as alunas tinham em casa, estimulava, nas mesmas, a formação de novos hábitos de vida e de convivência social, valorizava a escola e a profissão docente. Nesse sentido, ele exercia um importante papel no projeto de formação das futuras professoras, pois, como afirma Escolano (1998),

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Além das salas de aula havia biblioteca, dormitórios, capela, gabinetes médico e dentário, enfermaria, apartamentos para os professores residentes, parte administrativa, composta de sala da diretora, secretaria, sala de espera, sala de visita, apartamentos para funcionários, refeitório, pátio interno e outros. Oferecia uma área de lazer com piscina, quadra de volley, área para ginástica e espaço para andar de bicicleta. Além disso, a Escola tinha espaço para as atividades agrícolas, canteiros, galinheiro, pocilga, curral, e outros, pois a pedagogia desenvolvida ali era a de aprender a fazer fazendo.

Segundo Faria Filho (2002), o espaço escolar educa.

Não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. (FARIA FILHO, 2002, p.17)

O objetivo da Escola Sandoval era formar as alunas para atuar no campo. Nesse sentido, seu prédio se aproximava do modelo ideal para as escolas rurais,

descrito por Escolano, materializando o valor atribuído à escola na formação das futuras gerações.

A escola rural deveria ser um edifício sólido e estético, dentro das normas de austeridade imprescindíveis, destacável desde logo das moradias de seu entorno. Essa dignificação da arquitetura escolar acrescentaria, também, o prestígio do professor e elevaria a estima que os alunos têm para com a educação. O prestígio da escola dependerá, pois, de como essa esteja instalada, de seu tamanho, limpeza e orientação. E esse modelo influirá, depois, na casa que a criança buscará no futuro, para melhorar as condições de vida de seus pais. (ESCOLANO, 1998, p. 37)

Pode-se dizer que a construção da Escola Sandoval foi planejada dentro do ideário escolanovista. A partir dele Anísio Teixeira e Almeida Júnior, defendiam uma nova política das edificações escolares. Eram prédios que deveriam ter “uma arquitetura funcional, racional, com uso de material da região, e não uma arquitetura de fachadas. A escola deveria conter espaço para educação física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas”.

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo da liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral... (ESCOLANO, 1998, p. 32)

Finalmente, a escola pretendia criar uma nova mentalidade nas alunas, voltada para um aproveitamento inteligente das possibilidades do campo. As famílias eram consideradas despreparadas, sendo, portanto, necessário cercar as alunas de um outro quadro de influências. Assim, a biblioteca proporcionava às alunas a leitura de obras que as levavam a conhecer outros lugares, a sonharem com outras formas de vida, além de ajudarem em sua formação para o desenvolvimento de uma cultura baseada na escrita.

A aula seguinte foi de biblioteca onde tenho lido muito. Estou lendo um ótimo livro “O Exílio de Solange” sendo este da Coleção Menina e Moça. (G.M.L, 10/3/56)

A localização do prédio, recebendo a luz do sol em suas dependências, atendia aos princípios higienistas da época. Sempre muito limpo, as paredes dos corredores exibiam os trabalhos das alunas, proporcionando um ambiente agradável a elas e aos visitantes que vinham conhecer a escola.

Nos dormitórios eram colocadas 10 alunas, cada uma tinha sua cama e um armário para guardar seus pertences. Havia, ainda, um biombo com entrada independente que era ocupado por uma professora residente, responsável pela turma. Cada aluna deveria trazer muito bem feita a cama e seu armário bem arrumado. A limpeza geral do dormitório era feita pelas alunas, assim como as de outras dependências da escola. Fato curioso é que as alunas, em seus diários, não relatam o que acontecia no dormitório, local que deveria ser o ponto de trocas de confidências. Acredita-se que não o faziam para não tornar público o que conversavam.

Nos banheiros havia cinco chuveiros, duas pequenas pias e um espelho. As portas eram de madeira, com mais ou menos um metro e meio, com abertura na parte superior e inferior, mostrando a preocupação com o controle, pois deixavam entrever se o mesmo estava ocupado. A justificativa que se dava era a facilidade para limpeza, mas pode ser considerada uma forma de controlar a conduta das alunas nesse ambiente.

A professora era uma mãe espiritual, uma educadora e uma mulher do trabalho. Por isso, ela não deveria ser vaidosa, mas estar atenta às normas de higiene. Assim, no banheiro havia apenas um espelho que dava para ver o corpo inteiro. Considerando o tempo disponível para a higiene pessoal (30 minutos) e o número de alunas, elas permaneciam em frente ao espelho, o suficiente para não saírem despenteadas.

A capela, muito bem montada, convidava ao recolhimento. A educação religiosa, baseada na doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, era seguida por todos na Escola, e fazia parte das práticas de formação das alunas.

Às 7 horas e 15 minutos dirigimo-nos à capela onde, com muito fervor, assistimos o santo Sacrifício da Missa. [...] Depois do repouso houve benção do Santíssimo Sacramento. [...] Recreamos um pouco e depois de rezarmos o terço em nossa capelinha dirigimo-nos ao salão de projeção onde assistimos ao filme "O Tigre Sagrado". (A. T. R, 3/11/57)

Quanto a nós, devemos gloriar-nos na Cruz de Nosso Senhor Jesus Cristo. Nele está a nossa salvação, vida e ressurreição. Por Ele fomos salvos e livres. Deus tenha piedade de nós e nos abençoe, faça resplandecer sobre nós a Sua face e se compadeça de nós. Hoje é Quinta-feira Santa. Estamos em profundo recolhimento. Tudo o que fazemos é pelo Senhor e para o Senhor, o Deus que morreu num dia como este, para a redenção dos pecadores. Hoje para não se trabalhar no jardim e na horta apenas houve rega. (I.T.F, 18/4/57

A Escola contava, ainda, em suas dependências, com uma cooperativa onde as alunas adquiriam materiais escolares, objetos de higiene pessoal, e outros pequenos utensílios. A criação da cooperativa, além de facilitar a aquisição de pequenos objetos, tinha um propósito educativo, era a oportunidade que as alunas tinham de vivenciarem seu funcionamento, para organizarem o mesmo em suas localidades. A cooperativa era registrada no Rio de Janeiro com o nome de Cooperativa Escolar Limitada do Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário, sob o nº 4.806, na data de 15 de julho de 1955. As alunas que não podiam pagar os materiais os recebiam de graça.

Em síntese, a preocupação em fixar o tempo como padrão no desempenho de atividades e em proporcionar às alunas a oportunidade de vivenciar modelos de organização econômica, constituem manifestações de um dos sonhos de Helena Antipoff, fazer da Fazenda do rosário “uma cidade rural”.

Espaço Escolar onde era ministrado o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo



Vista do pavilhão de entrada, e jardim em frente à Escola Sandoval Soares de Azevedo
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Vista do jardim entre o 1º e 2º pavilhões
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff

Vista do jardim de entrada da escola



Vista do pátio interno entre os pavilhões, onde eram realizadas as atividades recreativas
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff

Vista parcial do pomar da escola



Pavilhão central local de encontro entre as alunas para realização de várias atividades

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Área de esporte da Escola



Vista parcial do pomar na parte atrás da Escola

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Vista parcial do lado da Escola



Vista parcial do 1º pavilhão e jardim da Escola

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas no pavilhão central da Escola

6.2.4 – O Regime Disciplinar da Escola

Segundo Andrade (2000), a disciplina escolar, expressa nos regulamentos de cada escola, constitui dispositivos de comando sobre detalhes, pequenas práticas e atitudes que devem ser apreendidas,

como uma expressão de princípios e valores presentes na vida social. E entendida tanto no sentido de coerção (utilização de mecanismos repressivos – dos castigos corporais à sujeição incondicional do aluno) como no da auto-regulação (processo disciplinar que pressupõe a interiorização e o acatamento de um padrão de conduta exemplar). (ANDRADE, 2000p.112)

O regime de internato na Escola Sandoval, não tão rígido como o que havia nas escolas no século XIX e no início do século XX, ou de escolas dirigidas por religiosos, tinha suas regras disciplinares, tais como: uso do uniforme para assistir aulas, filas para entrarem no refeitório e para o banho, atendimento às badaladas do sino ao longo do dia, entre outros.

Nos depoimentos orais as alunas confirmam as exigências disciplinares:

Depois que você terminava a limpeza, lavava tudo bem lavadinho aí a gente levava balde, rodo e os panos tinham lugares certos pra colocar então era assim, tudo assim muito organizado, muito disciplinado, é cada um tinha que ter seu compromisso, sua responsabilidade e voltando as camas quem não arrumasse a cama do jeito que tinha que ser arrumado, a cama era desmanchada, você chegava lá depois de uma atividade que você estava fazendo lá pra fora, a cama estava puxada, (Dina)

A gente tinha que levantar pegava a cadeira terminava de levantar, punha a cadeira no lugar sempre no refeitório, então não se fazia barulho, na hora da refeição e era que...muita porque o refeitório era geral, então você não ouvia barulho, quem arredasse a cadeira era chamada a atenção, não se fazia barulho. (Elza)

Nos diários, não aparece claramente a insatisfação das alunas em relação às regras disciplinares, mas se lermos “nas entrelinhas” captamos manifestações de revolta ou insatisfação:

Logo que ao acordarmos e entramos novamente em contato com a vida não conseguimos fugir a certos pensamentos que nos vêm à mente, mas tais pensamentos que julgo desnecessário revelar, pois se a mim mesma não agrada, muito menos a quem a ouve. (C.M.P 8/4/57)

Apesar do belo panorama que nos oferece a natureza, nestes últimos dias, a vida está fatigante, e até mesmo triste, pois, não nos sobra tempo nem mesmo para observar a paisagem que nos circula. (G.M.L, 12/6/57)

Cada uma com a sua dor e a sua aflição, ficamos nós enquanto que os professores participam inconscientes da sorte que eles puseram em minhas mãos. E cá ficamos nós sem esperanças e aguardando o castigo por um erro que não foi nosso. (M.C.C, 21/6/58)

Nessa última fala, a aluna se queixa do professor que na prova fez perguntas de matéria que não ensinou. A tristeza se devia ao medo de tirar notas baixas, pois, se não obtivesse a nota correspondente à média, a aluna não teria permissão para passar as férias em casa.

A disciplina escolar, algumas vezes, atingia a privacidade das alunas, chegando mesmo a quebrar o sigilo da correspondência:

Mas uma coisa que eu não concordava que eu achava assim, que era como se fala, entrar na sua privacidade, era a censura das cartas, porque a gente recebia cartas dos pais, e eles ficavam sabendo da vida da gente todinha. Eles liam a carta e só depois a gente lia. (Elza)

Os comportamentos típicos de jovens alunas, que procuram burlar a atenção dos adultos, ferindo normas e fazendo brincadeiras, eram punidos rigorosamente:

A gente sofria calada. Ter cuidado, porque lá tudo era motivo até no comportamento ganhar nota baixa. A diretora nos deu um castigo porque a gente pegou um tomate ali e comeu. Então contaram fulana pegou tomate. Então ela guardou aquilo para o dia que tivesse uma festa. Todo mundo empolgado que ia ter baile, eu até achava bacana uma escola e eles abrirem mão de ter festa assim, baile, vinham os rapazes assim para dançar. Aí quando foi lido no jantar atenção fulana, fulana, fulana não vão ao baile porque na horta comeram tomate. (Luiza)

Havia mesmo uma profissional, que hoje seria chamada disciplinadora, que impunha normas de comportamento, dando à escola o que as alunas consideravam uma disciplina militar.

E a dona Aline também era outra. Ela tinha um caderninho minha filha... deixa eu te contar, ela andava batia o sinal a gente tinha que ir depressa pra sala, às vezes entrava no banheiro, tinha uma fila grande que queria ir ao banheiro, porque depois não tinha condição de ir e depois pra sair do banheiro e passar perto da dona Aline você fazia mil coisas... (Gercy)

A disciplina era rígida era fila, acabava a aula a sirene tocava nós tínhamos que fazer fila pra entrar no refeitório, mas eu acho certo pela época, que na época tinha que ter disciplina tipo militar. Você tinha que ficar na fila, mas se nós chegássemos atrasada na fila tinha dona Aline que marcava, tinha o nome da gente no caderno. Marcava quem tivesse chegado atrasada para ser repreendida noutro horário. Era assim você não ia ao baile da primavera, não ia assistir cinema que tinha na sala de projeção, você não ia participar de nenhuma festa. Não eram castigos tenebrosos. (Lenita)

Embora reconhecidamente rígida, a disciplina é hoje encarada pelas alunas como “algo natural”, que refletia o espírito da época. Na percepção da ex-aluna Lenita, os castigos se mantinham dentro de limites aceitáveis.

Sua implementação encontrava respaldo em autores como Durkheim (2001), segundo o qual,

“é pela disciplina, e só por ela, que podemos ensinar a criança a moderar os seus desejos, a limitar as suas apetências de toda espécie, a limitar e, por isso mesmo, a definir os objetivos da sua atividade; e esta limitação é condição da felicidade e da sanidade moral”. (DURKHEIM, 2001, p.114)

Por isso, a disciplina nas duas vertentes de sua prática – a coerção e a auto-regulação encontravam-se presentes no cotidiano do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo. O poder disciplinar se exercia plenamente no interior dessa escola, assegurando a obediência a regras, a observância dos tempos e os limites impostos pelo espaço. Deste modo, ao lado dos conteúdos ensinados, aprendia-se a obedecer, a administrar o tempo, a não exceder os limites e a estabelecer a auto-contenção, condições consideradas indispensáveis à professora enquanto “guardiã da nação”.

6.3 – Práticas Religiosas, Culturais, Cívicas, Sociais e Esportivas

A cultura escolar envolve toda a vida escolar, das representações sobre o ensinar e aprender à ação efetiva do fazer escolar. Os diários das alunas do Curso Normal Sandoval Soares de Azevedo registram inúmeras práticas aí desenvolvidas, que podem ser consideradas estratégias visando a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos que, segundo Juliá (2001) eram indispensáveis à professora.

Para fins de análise, essas práticas foram organizadas segundo o que se entendeu ser seu principal objetivo. Em outras palavras, segundo a dimensão que sobressai no conjunto de possibilidades no campo formativo: práticas voltadas para a formação da professora enquanto ser humano (práticas religiosas, culturais (cívicas e sociais) e esportivas), práticas voltadas para a aquisição de hábitos e de técnicas de trabalho; práticas voltadas para a ampliação de conhecimentos e desenvolvimento de hábitos de estudo e trabalho em equipe.

6.3.1 - Práticas Religiosas

No Currículo do Curso Normal Regional não constava o Ensino Religioso como disciplina, mas, a prática cristã, ou melhor dizendo, a prática da Religião Católica se fazia presente todos os dias com a reza do terço, e aos domingos com a assistência à Missa, ora na capela da própria Escola, ora na capela do Rosário, que ficava nas imediações. Uma das poucas ocasiões em que a rotina da escola era quebrada era na Semana Santa, quando as alunas iam participar das celebrações litúrgicas na comunidade, adorar o Santíssimo que muitas vezes ficava exposto na própria Escola. É o que nos relatam as alunas:

Às 7h 15 minutos em nossa capela foi celebrado o sacrifício da Santa Missa, para nós da 2ª série e para as que iam comungar. Rapidamente

tomamos café e todas as séries exceto a segunda, seguiram para a Capela do Rosário a fim de assistirem uma missa cantada pelo Madrigal Renascentista, que hoje tivemos a honra de receber em nossa Escola. (L.R.R, 24/3/57).

Como havíamos de fazer adoração ao Santíssimo, D. Olga, sorteou os dormitórios numa determinada hora para adorar, e junto com as meninas de cada dormitório escolheu duas professoras para fazerem também a adoração. (A.G.B 3/4/58)

Hoje foi um sábado bastante diferente dos demais nas atividades cotidianas. Quase todas as alunas se achavam em retiro. Fim de ano existe balanço de tudo e também acertar contas com Deus. (C. M. P. A, 31/10/59)

Confirmando o propósito da educação integral proposta por Helena Antipoff, segundo os padrões europeus da educação nova, as práticas religiosas atingiam todos os aspectos da vida da futura professora – perpassando o dia escolar, o trabalho em casa e no campo, e as atividades de lazer. Formando-as mediante essas práticas, assegurava-se a educação das crianças que a elas seriam confiadas.

6.3.2 - A Música

Helena Antipoff (1948) preconizava que, embora fosse difícil as escolas rurais brasileiras terem condições de contarem com um aparelhamento musical, era preciso que se estimulasse o desabrochar das aptidões musicais em seus alunos. Para isso a professora deveria lançar mão de instrumentos que pudessem ser confeccionados com recursos encontrados na natureza, para que se pudesse acompanhar o canto a ser ensinado. Os instrumentos de percussão e de fricção, tais como, chocalhos de toda espécie, reco-reco, cuícas, pauzinhos de madeira de lei, colheres de pau, pandeiros,

quando bem “orquestrados” produzem efeitos bastante agradáveis, e, nas mãos das crianças dotadas de ritmo e sentido musical, podem chegar a constituir verdadeiras “charangas”, uma vez que o “maestro” entenda algo de música. (ANTIPOFF, 1992, p. 53)

Além das aulas de Educação Musical previstas no currículo, na Escola Sandoval Soares de Azevedo, as alunas tinham oportunidades de assistirem concertos e apresentações de corais, tais como o Coral Renascentista, considerado um dos melhores do Brasil na época.

Rapidamente tomamos café e todas as séries, exceto a 2ª, seguiram para a Capela do Rosário a fim de assistirem uma missa cantada pelo Madrigal Renascentista, que hoje tivemos a honra de receber em nossa escola. (L.R.R, 24/3/57)

D. Elza havia prometido que viria hoje com alguns moços a fim de trazer algumas músicas para ouvirmos. Fomos até o salão de projeção a fim de ouvirmos um oratório intitulado "Messias", além de outras músicas. (E.A, 11/8/57).

A professora Elza de Moura recorda o que se passava na Escola:

A Escola recebia visitantes ilustres do Estado, do País e do exterior. As alunas estavam em constante contato com a cultura, faziam excursões, iam a concertos e teatros na cidade, ou na própria Escola orquestras sinfônicas, como a da Polícia Militar, corais importantes, como o Madrigal Renascentista e até temporada lírica freqüentaram.

Esse contato com a cultura não prejudicava sua formação rural. Às alunas era demonstrado que a cultura poderia ser levada para suas comunidades rurais, como elemento fixador: a roça com conforto e arte seria o lugar ideal para se viver. (F.H.A, 1978)

6. 3.3 – O Cinema e a Literatura

A escola proporcionava algumas formas de lazer às alunas. Nos fins de semana, havia projeção de filmes. A biblioteca possuía um bom número de obras literárias e as alunas eram estimuladas ler. Aos domingos faziam passeios pela redondeza ou ficavam na praça de esportes jogando, nadando, ou andando de bicicleta.

Agora passamos ao salão de projeção onde vimos um filme intitulado Capitão Blood, e também mais um episódio da Invasão dos Peles Vermelhas. (I.G, 17/08/1957)

Após o terço passou a continuação do filme Sonhos Dourados e mais um episódio do seriado Invasão dos Peles Vermelhas. (L.R.R 17/09/1957)

A preocupação da escola em proporcionar às alunas o acesso às obras literárias, para o aprimoramento da linguagem, fazia parte

da crescente necessidade social em escolarizar as camadas mais pobres da população, mediante as tentativas de modificação e substituição sistemáticas de suas prática culturais – dentre elas, a da linguagem – e, de outro, de contribuir, através desse agenciamento, para a formação do sentimento de nacionalidade por meio da afirmação da autenticidade e beleza de nossa língua. (FARIA FILHO, 2000, p. 195)

6. 3. 4 - Exercícios Físicos e Esportes

Os exercícios físicos ocupavam lugar de destaque no currículo da Escola. Atribuímos a isso a visão do homem como um ser que pensa, sente e age. Além disso, os exercícios físicos, com jogos, regras, normas, etc. tinham um importante potencial formador, preparando as alunas, inculcando hábitos e valores indispensáveis à cidadania e ao mundo do trabalho. Os esportes eram estimulados, sendo considerados, também, uma forma de lazer. Nessa perspectiva, além das atividades em aula, havia as práticas diárias, como natação, ping-pong e outras.

Às 6 horas e 20 minutos ouvimos o apito dado por D. Catarina no pavilhão central nós da 2ª série executamos vários exercícios físicos. (A.T.R, 9/3/57)

À tarde os esportes, voley, ping-pong foram praticados por várias alunas. (R.JO, 28/9/59)

Às 11 horas fui nadar na piscina e de lá sai ao meio dia e quinze minutos. (D. H.S 04/10/59).

Nos depoimentos, as alunas relembram a importância que davam às aulas de Educação Física.

Nossa Senhora! Dança, educação física, dona Catarina, na época ela trouxe pra nós, o que agora está acontecendo... ginástica rítmica. Naquela época tudo, tudo que está acontecendo aí na televisão, nesses desfiles, nessas apresentações na época isso já existia na Sandoval. (Dina)

Naquela época ela criou uma ginástica tipo aeróbica que na medida que mudava a música folclórica mudava os exercícios e a coreografia, então foi muito bonita, ganhou o primeiro lugar, nós fomos aplaudidas de pé, o povo pediu bis. Aí passaram a nos convidar e mandar convites pra irmos a outras cidades. (Luíza)

As aulas de educação física eram maravilhosas com a Catarina Viana porque, olha, nós tínhamos natação, tínhamos balé aquático, dança feminina moderna e nós saíamos desse ambiente nosso para apresentar na cidade do Rio de Janeiro, nas cidades mineiras... (Lenita)

A Educação Física era também uma estratégia para ampliar o universo social das alunas e desenvolver hábitos de convívio, uma vez que eram freqüentes os torneios envolvendo escolas de outros municípios, a participação em festividades reunindo estudantes de vários estabelecimentos.



Apresentação em festas cívicas

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Apresentação de Ginástica

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff

6. 4 - Práticas Voltadas para o Desenvolvimento de Hábitos e Aquisição de Técnicas de Trabalho

O trabalho como disciplina no currículo escolar foi introduzido no bojo das reformas empreendidas em Minas Gerais, no início . do século XX.

O combate ao ócio e a necessidade de utilizar o tempo com atividades produtivas e saudáveis demonstrava a concepção de trabalho como uma atividade ideal para o corpo e a mente. (Souza, 2004, p. 141).

No Curso Normal Regional Rural Sandoval Soares de Azevedo, a inserção do trabalho no currículo se deu, também, devido à influência dos ideais do movimento da Escola Nova, que preconizava uma educação mais prática, adaptada às necessidades do indivíduo e do meio. Nessa perspectiva, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, em seu artigo 7º § 1º, previa que no currículo deveriam constar atividades de formação coerentes com a atividade econômica da região onde se localizava a escola. No Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, por preparar professores para a zona rural, foram escolhidas a agricultura e a criação de animais de pequeno porte, como atividades a serem ensinadas.

A ênfase no trabalho como prática de formação deve-se, também, à visão que se tinha do homem do campo e da função da educação: o homem do campo era preguiçoso, desorganizado, incapaz, e só progrediria se ressocializado pelo exemplo do homem da cidade e pela educação.

Segundo Pereira e Queiroz (2004/05), esse estereótipo do homem rural, o caipira, ganha má fama após Monteiro Lobato criticá-lo em 1914, na carta *Velha Praga* e na crônica *Urupês*. Indignado, Lobato denuncia as práticas agrícolas empregadas por esses agricultores. Os pequenos e rústicos agricultores interioranos, o caboclo, “atrasado, indolente, fatalista, desprovido de senso estético e civismo, incapaz de raciocinar e se expressar com clareza”, o Jeca Tatu.

Assinalamos, ainda, que na década de 1950 as idéias higienistas que vinham desde o início do século XX no Brasil, influenciavam as práticas pedagógicas. Assim, previa-se uma intervenção buscando a mudança de hábitos relativos ao trato do corpo do adulto como das crianças e jovens, e a melhoria dos espaços sociais,

incluindo a escola. O trabalho seria um meio de regeneração social.(Veiga e Faria Filho, 1999).

Antipoff, (1953) na despedida das alunas da primeira turma do Curso Normal Rural, explicita os objetivos do trabalho realizado na escola:

No ambiente sadio e alegre crescia vosso corpo e adestravam-se vossos músculos em tarefas de infinita variedade: nas formas mais triviais dos afazeres domésticos, no trato de animais e de plantas, procurava-se enaltecer o conceito de trabalho humano e descobrir em cada processo do trabalho bem-feito a inteligência, o sentimento estético, o valor moral e seu preço na escala de valores econômicos. Procurou-se restabelecer na escola o equilíbrio quebrado entre o valor do trabalho dito intelectual e manual, entre a teoria e a prática, entre o valor do Homo Sapiens e do Homo Faber.(ANTIPOFF, 1953, p .100)

Na escola em questão, distinguimos dois tipos de preparação por meio do trabalho. Sendo freqüentada, em sua maioria, por alunas que seriam futuras donas de casa, elas aprendiam as atividades domésticas, executando todos os trabalhos na manutenção da própria escola: lavavam, cuidavam da limpeza, cozinhavam, arrumavam a mesa para as refeições, costuravam, e aprendiam a prestar os primeiros socorros, e outros. Ao lado disso, considerando o papel de liderança que deveriam desempenhar em sua comunidade, as alunas aprendiam, também, algumas atividades no setor produtivo, e gerar lucros. Eram elas: atividades artesanais como a cerâmica, cuidado de pequenos animais, cultivo de hortaliças, flores e outros.

Cuidar da horta, do jardim e de pequenos animais eram atividades diárias da escola, segundo o relato das alunas:

Eu e mais uma colega fomos novamente a pocilga tratar dos porcos; enquanto tratava dos suínos pus-me a observar o espetáculo que nos oferece essa paisagem ao cair da tarde. (E. C. Morais, 12/04/1957)

A esta hora em todos os setores a escola há uma tarefa nas mãos de cada turma. De acordo com o rodízio mensal, cabe à 1ª série zelar pela limpeza da casa, enquanto a 2ª série trabalha no jardim e na horta. (H.B. 03/04/57)

Logo em seguida fiz a limpeza da secretaria e do quarto anexo. Tive que fazer muito depressa, pois quatorze basculantes estavam a minha espera para serem limpos. (D. H. S. 07/06/57)

O horário de serviço aproxima-se e todas nós procuramos nossos trabalhos cotidianos. Uma parte do 3º ano trabalha com o professor Miguel enquanto

a outra parte trabalha na horta C sob a orientação de D. Guidy. O serviço da casa é feito pelo 2º ano, enquanto o 1º ano trabalha nos jardins e o 4º no artesanato. (L.R.R. 20 /09/58)

Em seguida tomamos o café, dirigimos para o trabalho permanecendo até às 9 horas e 30 minutos onde fizemos alporquia em califa. (I.A.C. 16/04/58)

As alunas reconheciam o lado prazeroso do trabalho:

Duas turmas se encaminham para horta e jardins e ali trabalham alegremente. Entretidas nos seus afazeres não percebem como voa o tempo. (N.M.S. 28/09/57)

A leitura dos diários permite inferir a dinâmica adotada para a divisão das tarefas: as alunas eram divididas em grupos para realização desses trabalhos. No período de 15 em 15 dias era trocado o local de atuação de cada grupo, para que todas pudessem aprender as diversas tarefas.

Durante as entrevistas, buscou-se captar a percepção das alunas acerca do trabalho no arranjo e na limpeza do prédio da escola, no cuidado da terra e dos animais.

Nos depoimentos, elas demonstraram aceitação das práticas como uma atividade “natural”, uma extensão do trabalho doméstico, como forma de “pagamento” e de prepará-las para a vida.

A gente acostumada em casa, então pra mim não foi novidade porque minha mãe, mamãe nos criou assim sabia fazer de tudo, não foi novidade, tinha, conforme a tarefa era difícil, por exemplo, aquele passar pano, o povo ficava andando e a gente tinha hora pra acabar, aquilo era castigo. (Gercy)

Ao entrar lá a gente já sabia que a gente ia pagar nada de estudo, ia receber o estudo e em troca nós daríamos nossa contribuição com o trabalho eu acho isso uma coisa mais justa. (Dina)

Nós não tínhamos esse pensamento na época, não, porque nós fomos pra lá no regime de internato, então nós sabíamos que nós íamos ficar lá até no período das férias, então, se nós estudávamos pela manhã o que nós íamos fazer a tarde? À tarde nós tínhamos lavanderia, nós tínhamos bordado, nós tínhamos as meninas da cozinha, nós tínhamos as meninas que passavam a roupa, as lavadeiras, as que cuidavam do dormitório, as que cuidavam dos porcos as que tiravam leite da vaca. (Lenita)

Convém assinalar que, nesta época, décadas de 1950/60, a educação para as mulheres, de modo geral, tinha um fim último que era prepará-las para o casamento, para serem boas donas de casa. Assim, na Escola Sandoval Soares de Azevedo, o preparo das alunas para os afazeres domésticos não era uma ação isolada. No “Clube das Donas de Casa”, como disse a Professora Elza de Moura, dava-se uma grande importância à preparação das alunas para o casamento: até um clube foi criado para que aprendessem os trabalhos domésticos. Entretanto, a exigência no sentido de assumirem a execução dos trabalhos de manutenção da escola se deve ao princípio do aprender fazendo e, principalmente, à preocupação com a substituição, de hábitos considerados inadequados, por outros que atendessem a preceitos de higiene, organização e eficácia.



Alunas trabalhando na horta, na plantação de hortaliças
Fonte: fotografia do acervo do Memorial Helena Antipoff



Arrumação da mesa para as refeições
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas na limpeza e arrumação do dormitório
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas nas aulas de corte-costura

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Aluna do Clube de Saúde cuidando das colegas na enfermaria da escola.
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Organização e limpeza da sala onde as botas usadas para o trabalho na horta e jardim eram guardadas.

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Arrumação da cozinha
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Trabalho na Lavanderia da escola
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Limpeza dos corredores do pavilhão central
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Limpeza da sala da diretoria
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff

6.5 - Práticas voltadas para Ampliação do Conhecimento e o Desenvolvimento de Hábitos de Pesquisa, Estudo e Trabalho em Equipe

O ensino dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo, no Curso objeto de nosso trabalho, procurava romper com os aspectos puramente formais, e buscava transmitir às alunas valores cívicos e sociais e uma nova visão de mundo. Para Juliá (2002)

Uma disciplina escolar jamais se encontra sozinha na escola. É solidária, em princípio, com outras disciplinas. [...] É solidária, enfim, com toda uma série de dispositivos pedagógicos, sem dúvida menos formais, mas que contribuem para a sua eficácia. (JULIA, 2002, p. 62)

Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas na Escola Sandoval envolviam diversas disciplinas para obter melhores resultados, e estarem mais condizentes com a realidade das alunas, pois:

Uma disciplina escolar se encontra presa entre os objetivos que lhe são conferidos e o público ao qual se dirige: as mudanças que intervêm no dispositivo pedagógico são freqüentemente ligadas a modificações das características dos alunos. (JULIÁ, 2002, p. 60)



Aluna estudando no pavilhão da escola
Fonte: fotografia do acervo do Memorial Helena Antipoff



Exposição dos trabalhos pedagógicos
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



O Estudo em Grupo

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas na biblioteca

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas na biblioteca pesquisando
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas do Curso Normal observando uma aula das classes anexas
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas no laboratório durante uma aula de Ciências
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Aula de demonstração sobre poda, na disciplina Agricultura
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas orientando os alunos, das classes anexas, em uma atividade ao ar livre
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Atividades de recreação com alunos das classes anexas.
Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff

6.5.1 - As Excursões

Na maioria das vezes, as excursões eram feitas no início ou final do estudo de determinada matéria, tais como, História do Brasil, para motivar e/ou enriquecer o aprendizado das alunas. Outras vezes eram planejadas como lazer. Elas constituíam, portanto, práticas educativas privilegiadas, através das quais as alunas eram colocadas em contato com uma realidade diversa da que compunha o seu cotidiano, conheciam outras culturas e adquiriam experiências novas.

Através desta prática, buscava-se ampliar o horizonte das alunas, dando-lhes a oportunidade de melhor conhecer a realidade. As excursões eram feitas a Belo Horizonte, capital do Estado de Minas, às cidades vizinhas, além de visitarem as cidades históricas, como Ouro Preto, Sabará, Mariana para estudar o Barroco, o período Colonial, ou o Ciclo do Ouro.

Enquanto isto uma turma de alunos partia rumo a Belo Horizonte a fim de assistir as demonstrações do Grande Circo. (M.C.C, 19/09/57)

Cada turma procurou seu ponto de ação exceto a 1ª série que partiu rumo a Florestal em excursão. (I. T. F, 13/09/57)

As 7 horas tomamos mingau e logo às 7h, 30 cada série seguiu para seus respectivos trabalhos, com exceção da 2ª série que foi a Sabará. (H. M. T, 11/09/57)

Às 6h e 30 minutos, saímos, isto é, depois de tudo organizado e tomado café, partimos em rumo a Ouro Preto. Como D. Irene nos falou, levamos uma cadernetinha de anotações, para anotar tudo aquilo que fosse interessante. (A.G.B, 3/6/58)

Durante o dia, nós da 3ª série trabalhamos na cozinha, copa etc, substituindo a 2ª série que havia saído para uma excursão em Igarapé. (H.M.T, 13/6/58)

A nossa viagem de Belo Horizonte à Sabará foi muito divertida, das janelas do trem observávamos a paisagem que de vez em quando mostrava uma característica diferente. Chegamos finalmente a cidade tipicamente histórica, nesta visitamos vários monumentos que lembram a época colonial como: igrejas que mostram a arte de Aleijadinho, museu do ouro, chafarizes, etc. (J. A. S, 20/09/59)

6.5.2 - Os Clubes

Os clubes constituíam atividades extraclasse, eram organizações de atividades destinadas ao alcance dos fins pedagógicos propostos pela escola, com o intuito de desenvolver nas alunas o espírito de iniciativa, a cooperação e a prática de comportamentos democráticos, valores cívicos e sociais compatíveis com uma sociedade democrática, como consta nas orientações abaixo:

Aproveitamento de todas as atividades para fins pedagógicos, isso é, formação de bons hábitos de vida, visando saúde, desenvolvimento da inteligência, da responsabilidade pessoal, da cooperação, da iniciativa em empreendimentos úteis à coletividade e ao progresso, e, de modo geral, visando a instituição de um padrão de existência mais próspero, economicamente falando, e de mais elevada espiritualidade, para cada um dos membros em particular, e para a escola, no seu conjunto. (ESSA / 1949 – Orientações)

A importância dos clubes criados no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo é realçada pela fala da atual Presidente da Fundação Helena Antipoff, Irene de Melo Pinheiro, que foi professora do Curso:

Você ficar de fevereiro e só ir embora em dezembro no primeiro ano, nos outros anos então podiam ir em casa no meio do ano, nisso os clubes eram uma maneira onde eles tinham para se ocuparem. Benditos clubes! (Irene, 2005)

As orientações acima incentivaram a criação de diversos clubes no Curso Normal Regional Rural Sandoval Soares de Azevedo. Alguns foram sugeridos pela direção da Escola, como meio de socialização das alunas. Outros surgiram das necessidades das alunas em se aprofundarem em alguns aspectos do currículo e de sua formação.

Possui a nossa Escola sete clubes: Agrícola, Grêmio Literário e Artístico, de Matemática, de Geografia, de Economia Doméstica, de Saúde, Esportivo e o Espiritual. (Iolanda, F. M.)

A composição de cada um dos clubes é explicada pela aluna:

Têm eles uma direção, que é eleita pelos sócios, por meio de votação. A diretoria de qualquer um de nossos clubes dirige-o por um determinado mandato, de 6 meses mais ou menos, dando assim, oportunidade aos sócios de, por meio do voto, fazer a seleção dos elementos que possam exercer, do melhor modo possível e de acordo com sua aptidão, os cargos para que são escolhidos.

As reuniões são assistidas por professores e pelos sócios. .(Iolanda, F. M.)

Pela descrição da aluna inferimos que os clubes eram meios que auxiliavam as alunas a vivenciarem o processo democrático, ensinando-as a respeitar as decisões da maioria, a cooperação e as formavam cidadãos participantes. Cada aluna escolhia o clube a que queria pertencer e poderia participar de mais de um, mas era obrigada a escolher um pelo menos.

A caracterização de cada um dos clubes é descrita abaixo:

Clube Agrícola – *É uma das atividades mais capazes, a contribuir para o desenvolvimento do meio rural, pela valorização do ambiente. É, pois, através de nosso Clube que estamos aprendendo a cultivar a terra de um modo racional, a conhecer o grande valor da agricultura para que futuramente saibamos inculcar no espírito de nossos alunos, o amor à terra e um trato carinhoso às plantas e aos animais, para obterem a subsistência sua e de sua família. O clube se reúne quinzenalmente para apresentação de relatórios, trabalhos realizados, comentários, sugestões e apreciação do resultado financeiro.*

É através desses trabalhos que adquirimos as primeiras noções de responsabilidade, de cooperação numa atividade coletiva, a qual nos desperta também o interesse pelos trabalhos lucrativos, inspirando-nos o gosto pela vida no campo e, por conseguinte, transformando os nossos ideais que, por falta de orientação, eram voltados para as atrações da cidade. (Ilza Ferreira Diniz, Jornal Juventude Ruralista, Ano III, Nº XVII, 1952)

Grêmio Literário – *O principal objetivo do Grêmio é desenvolver o gosto pela língua, promovendo o seu apuro e enriquecimento. Vale-se para isso, da biblioteca que possui quase mil volumes. O Grêmio Literário mantém o jornal da Escola “Juventude Ruralista”, criado em 1949 (ano da fundação da Escola). Esse jornal foi a princípio, manuscrito. Hoje é datilografado e ilustrado pelas alunas.*

Clube Esportivo – *Este é o único clube que percebe dos sócios uma contribuição mensal, para a compra de material esportivo. Reúne seus sócios aos sábados, para treinos das diversas modalidades de jogos, ou simplesmente para recreação.*

Clube de Economia Doméstica – *ou “Dona de Casa”, trata da fiscalização do trabalho de limpeza e da cozinha. Prepara pratos novos. Colhe sugestões para a melhoria do trabalho e transmite-os a diretora da Escola.*

Clube de Matemática – proporciona estudo em conjunto ou em turma, de acordo com a preferência dos alunos. Dá oportunidade aos alunos mais adiantados de fazerem outros estudos além do que é exigido no programa normal e, cooperar com os alunos mais fracos na matemática, para que estes alcancem melhor nível.

Clube de Geografia – não promove reuniões regulares, visa um estudo mais perfeito da geografia, incumbe-se da distribuição de assuntos geográficos que são recortados de jornais; da confecção de mapas necessários aos diversos estudos geográficos, organiza programas de estudos para excursões, etc.

Clube Espiritual – foi criado pelas alunas. Não se reúne em ocasiões determinadas, mas, quando se faz necessário, sob a orientação de uma professora conselheira. Este clube cuida da formação moral e espiritual de seus sócios. (Iolanda F. Marcondes, *Jornal Juventude Ruralista*, Ano III, Nº XVII, 1952)

Os clubes promoviam sessões festivas ou cívicas em diversas datas durante o ano. A programação das sessões era cuidadosamente preparada pelas alunas. Cada grupo se esmerava para fazer a melhor apresentação, competindo, algumas vezes, entre si.

As datas cívicas eram comemoradas pela Escola segundo relatos encontrados nos diários, como o seguinte:

Apesar de estarmos em plena 2ª feira, conforme fora anunciado ontem, levantamos no horário dos domingos, não houve serviços externos e as aulas foram dispensadas. Isto porque comemoramos hoje, duas datas muito importantes para nós brasileiros. São elas, o descobrimento de nossa pátria (dia 22, mas festejamos hoje) e a morte de um dos nossos heróis que destemidamente entregou sua vida por um ideal e morreu, apesar de enforcado, corajosa e gloriosamente. Não é preciso dizer que este herói é Tiradentes.

[...] Em frente à escola, D. Irene e D. Catarina hastearam a nossa bandeira enquanto que nós alunas, com uniforme caseiro, entoávamos o hino nacional. Júlia fez uma palestra sobre a Inconfidência, e depois cantamos o hino a Tiradentes. (M.C.C 21/04/1958)

Tal como os Clubes, as festas cívicas reafirmavam, para a futura professora, a missão educadora da escola.

6.5.3 - A Festa do Milho

As práticas realizadas na Escola Sandoval Soares de Azevedo materializavam valores, símbolos, proporcionavam um fazer, dando um sentido às atividades. Nessa perspectiva, destaca-se a Festa do Milho. A centralidade a ela atribuída se deve ao seu potencial, no sentido de estimular o amor ao campo, de demonstrar o potencial econômico de um produto de peso na economia, e de agregar valores culturais.

A realização da festa possibilitava o desenvolvimento de inúmeras atividades de formação, sendo, pois, um recurso pedagógico.

A Festa do Milho nasceu da necessidade de orientar as escolas rurais para métodos ativos, mais socializados e produtivos de ensino. Tratava-se de uma cerimônia tipicamente rural, demonstrativa do êxito desta cultura. A colheita constitui o símbolo do sucesso do trabalho no campo e traduz a esperança de melhoria de condições de vida. Nesta manifestação, evidencia-se a influência da origem e da experiência europeia de Helena Antipoff. Algumas passagens nos diários nos revelam a preparação da Festa do Milho:

Agora todas as séries, em seus uniformes de trabalho, se dirigem ao milharal para fazer a colheita. (M.L.P.M, 25/06/57)

Não houve repouso por motivo de ser hoje o início da Festa do Milho e todos se acham preocupados com a festa, procurando melhorá-la cada vez mais. (M.S. F, 29/06/57)

Das 5 às 6 horas enquanto algumas meninas ensaiavam preparando para as apresentações na festa do milho amanhã, juntamente com algumas colegas eu irrigava a horta. (D.H.S,07/06/58)

Ao terminar esta refeição, fomos aprontar para sairmos com o fim de fazer convites aos vizinhos para a Festa do Milho que está bem próxima. Às duas horas meu grupo e eu partimos com destino aos vizinhos para convidá-los para a dita festa. (I.M.G, 14/06/58)

Tomamos café e fomos em seguida para a frente da escola de onde deveríamos desfilar até o Artesanato levando todos os produtos feitos do milho, como símbolo de agradecimento a Deus. [...] À noite fomos ao ISER assistir a uma festa de encerramento das comemorações tradicionais da festa do milho. Foi muito boa a festa. (Z.E, 28/06/59)

Helena Antipoff tinha entre suas preocupações adaptar o homem ao seu meio, o que constitui evidência de sua orientação teórica funcionalista. Verificando que o milho era uma das produções mais comuns nos municípios mineiros, ela introduziu o cultivo desse vegetal, para educar não só os alunos da Escola, mas para mostrar ao homem do campo a riqueza que tinha em casa, e estimular sua ligação com a terra. A Festa do Milho, institucionalizada na Escola Sandoval Soares de Azevedo, era assim descrita por ela:

A Festa do Milho é a consagração do trabalho do campo e a valorização do homem rural. O amanho da terra, o plantio e colheita de cereais, entre os quais, cabe ao milho, no Brasil, o lugar de maior destaque, por ser ele o mais comum e encontrado em pequeninas roças de gente mais humilde, não resta dúvida, merecem a atenção da Escola.

A organização da festa era considerada uma das atividades de formação das alunas, uma estratégia usada pela escola.

A festa nasceu da necessidade de orientar as escolas rurais para métodos mais ativos, mais socializados e produtivos de ensino. A boa escola leva o aluno a trabalhar com suas próprias mãos; leva-o a pensar com as mãos, a sentir, a exprimir os desejos e a revelar aptidões. Ela ajuda a produzir valores sociais e econômicos e a preparar o homem do campo para uma vida menos dependente das contingências precárias do meio rural, que o fazem fugir para a cidade.

Seguindo preceitos de pedagogia, são pelas coisas comuns, familiares, coisas de todos os dias, que se deve instruir e educar a criança para, partindo do conhecido, levá-la a descobrir o desconhecido e ampliar sua ciência do mundo.

[...]

A Filosofia da Educação da Fazenda do Rosário busca caminhos naturais e familiares para seus alunos. [...] A prova disso é a Festa do Milho. Constitui

para os moradores da Fazenda do Rosário e vizinhos um acontecimento. Um grande acontecimento social e, para os educadores, uma séria experiência pedagógica.

Desde os primeiros dias de maio, o assunto entra em franca atividade através de reuniões organizadoras da Festa, marcada para os últimos dias do mês de junho. Distribuem-se convites aos fazendeiros e lavradores, pedindo-lhes sua ativa participação. (Antipoff, 1957, Jornal Mensageiro Rural)

Antipoff continua explicando que, em todas as atividades, os assuntos desenvolvidos deveriam girar em torno do tema do milho.

Paralelamente ao estudo dos materiais da natureza, caminha seu aproveitamento na confecção de objetos, quer de brinquedos ou de ornamentos. Aqui visa a Fazenda do Rosário desenvolver nos alunos de diversos Cursos o aspecto econômico, ainda tão descuidado entre nós, do trabalho e da produção. [...] (Antipoff, 1957, Jornal Mensageiro Rural)

As palavras de Helena Antipoff enfatizando os objetivos da Festa do Milho, as estratégias utilizadas na sua organização, de forma a envolver as alunas, professores e toda a comunidade, a preocupação em explorar ao máximo as múltiplas possibilidades oferecidas pelo milho (econômica, culturais, etc) evidenciam a utilização na escola do Método de Projetos.

A organização da Festa do Milho, segundo as diretrizes do Método de Projetos, de Kilpatrick, e sua apropriação, como estratégia curricular, são mais uma manifestação da presença do ideário escolanovista na Escola.

Atentar para a materialidade e para as formalidades das práticas pedagógicas escolares é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. (FÁRIA FILHO, 2002, p. 19)

A adoção do Método de Projetos traduz a influência da Escola Nova em Minas Gerais, particularmente na versão incorporada pela Escola de Aperfeiçoamento. Criada no âmbito da Reforma Francisco Campos e Mário

Casasanta, a Escola de Aperfeiçoamento exerceu um papel importante na formação de recursos humanos para o sistema educacional mineiro, tendo sido um dos núcleos de irradiação dos métodos ativos. O Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em seu projeto original, e tendo como corpo docente professores egressos dessa escola, constituiu-se, também, em um reduto dos ideais da Escola Nova.

Tais práticas são, por sua vez, produtoras de representações sociais sobre a escola e do seu lugar no mundo social. (FARIA FILHO, 2002, p. 19)

A promoção do homem, através de seu trabalho, era o objetivo perseguido pela educadora. Assim, “deixando bastante liberdade na escolha do objeto e o feitio, cultivava a criação espontânea do trabalhador novato apenas guiando-o na técnica da execução com meios mais racionais e econômicos”.

Orientados pelo mestre, uma infinidade de coisas vão surgindo, utilizando-se a palha do milho: capachos, tapetes, esteiras, “jogos americanos”, sacolas, bolsas de vários feitios, merendeiras, vassourinhas, bandejas, lindas flores, suportes, forrinhos rendados para mesa, bonecas bichinhos, enfeites...

Cresce a variedade de artefatos quando se utiliza ainda o grão, o sabugo, o caule, surgindo então “casas de caboclos” bem aprumadas no jardim colorido e sem outra matéria prima que a do milho, brincos e broches, abat-jour, molduras de quadros, etc... (Antipoff, 1957, Jornal Mensageiro Rural)

As práticas de formação no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo eram consideradas imprescindíveis à formação das alunas. Por elas era efetivado, como já foi visto, o princípio básico do escolanovismo: “aprender fazer fazendo”. Era esperado que as alunas fossem boas professoras e que imprimissem um novo perfil à escola rural. A escola seria o espaço de formação do novo homem que residia no campo.

Desfile de Início da Festa do Milho



Caminhão enfeitado com produtos feitos do milho, que abria o desfile

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Alunas que faziam número de ginástica rítmica durante o desfile



Vista parcial do desfile das alunas na abertura da Festa do Milho

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Durante o desfile as alunas usavam roupas eram feitas com produtos do milho

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff





Alunas com roupas tecidas com palhas de milho

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Fanfarra da Escola Caio Martins que enriquecia
O desfile da Festa do Milho



Desfile das alunas com o uniforme de gala

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Produtos feitos do milho feitos pelas alunas
e pessoas da comunidade



Carro da rainha da Festa do Milho

Fonte: slides do acervo do Memorial Helena Antipoff



Fanfarra da Escola Caio Martins

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Escola civiliza o homem, oferecendo-lhe ambientes novos e formando nele novos hábitos de vida em sociedade. A Escola humaniza despertando a consciência e leva o homem a formas superiores de pensamento e de sentimento”.

Helena Antipoff

A criação de cursos para formar professores, especificamente voltados para atuarem na zona rural, inicia-se, no país, na década de 1930. Essa medida traduz o avanço das idéias escolanovistas e do movimento ruralista, que

buscava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem no campo”(TANURE (2.000, p. 75).

Este movimento se intensifica à medida em que aumenta a migração do campo para a cidade, em função do desenvolvimento da indústria no país.

A criação do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em 1949, em Ibitiré, Minas Gerais, reflete esse pensamento. Seu objetivo era, pois, a educação integral das alunas (futuras professoras), entendida essa como a aquisição de conhecimentos e técnicas relacionadas ao magistério e à vida no meio rural (conhecimentos de agronomia e de higiene rural), de valores cívicos e sociais e a formação de hábitos corretos de vida.

Projetada dentro do programa de gestão de Milton Campos, o primeiro governador eleito após o fim da Era Vargas, o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo expressa as intenções democráticas do novo governo, no que se refere à extensão do ensino e à melhoria da qualidade de vida do homem do campo. Reflete também a importância atribuída à escola no processo de recuperação da economia mineira. Dessa forma, a experiência aí desenvolvida, no

âmbito da formação de professores para o ensino rural, contou com forte apoio do governo, particularmente, do Secretário de Educação Abgar Renault. O currículo do Curso, organizado por Helena Antipoff, a partir das disposições da Lei Orgânica do Ensino Normal, ampliou consideravelmente o que se propunha no texto legal. Ao lado disso, seu corpo docente, cuidadosamente selecionado entre as ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, e bem remunerado, colaborou por fazer dessa escola uma instituição referência no âmbito da formação de professores.

De acordo com o estudo realizado, no período de 1956-1959, o sucesso alcançado pela escola se deve, em grande parte, à ampla gama de experiências, proporcionadas às alunas pelas práticas de formação. Organizadas com o objetivo de ressocializá-las, essas práticas se propunham a ampliar o universo cultural das alunas, a inculcar-lhes o amor ao campo, o gosto pelo trabalho, a desenvolver hábitos de higiene, de alimentação, de lazer e de trabalho considerados corretos. A elas pode-se atribuir o sentido inovador do curso, enfatizado por Renault, no momento de sua implantação:

Vem ele transformar em laboratório da “revolução copernicana de Dewey, este ambiente educacional, levando ao recuo de seus horizontes, dilatando-lhes a área de experimentação, crescendo-lhes as experiências humanas e multiplicando-lhes os utensílios de trabalho, as oportunidades de pesquisa e a busca da exatidão e da verdade. (RENAULT, 20/8/1949, p.9)

A qualidade da formação aí oferecida e seu valor social são reconhecidos pelas ex-alunas e pela própria Secretaria de Educação. Segundo as entrevistadas, elas alcançavam e, até mesmo, superavam as alunas egressas das escolas normais urbanas nos concursos públicos para ingresso no magistério primário. Por isso, embora o curso se destinasse à formação de regentes para o ensino primário, a Secretaria de Educação de Minas Gerais equiparou seu diploma ao da normalista, o que garantiu às suas alunas o acesso a cursos superiores.

A qualidade do curso estimulou nas alunas o gosto pelo estudo e abriu-lhes novos horizontes e perspectivas. Assim, embora após a formatura, as alunas tenham retornado às suas localidades, elas deixaram as Escolas Isoladas¹⁴, passando a atuar em Escolas Reunidas¹⁵ ou Grupos Escolares.

¹⁴ Escola isolada funcionava, geralmente, na zona rural. Possuía, como o nome indica, uma só turma, com alunos de diferentes níveis de conhecimento.

¹⁵ União de duas ou mais escolas isoladas, como turmas de uma só série. Localizavam-se em sede do povoado ou nas cidades e tinham, no máximo, 200 alunos.

Eu também atuei muito pouco como professora regente, que pouco depois eu fiz educação física e passei a ser professora de educação física, depois, mais adiante, fiz o curso superior. (Gercy)

Não só naquela época, até hoje, eu te disse anteriormente, que passei por diversas escolas aqui no Brasil e no exterior, no exterior eu fiz vários cursos. Estive na Espanha dois anos, eu fiz em Israel sistemas educacionais, depois eu fui pra Argentina, fazer curso também, tudo na minha área, a Educação Física. (Ivanildes).

A formação recebida e o ambiente de trabalho mais rico fizeram com que abandonassem, de vez, o mundo rural, em busca de uma vida compatível com os novos hábitos e valores, e de locais mais promissores para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, contraditoriamente, a qualidade do curso acabou por desvirtuar suas alunas do seu objetivo primordial: docência no magistério rural.

Esse fato pode ser analisado sob vários aspectos. O primeiro deles diz respeito ao grande número de leigos em exercício no magistério primário, na época¹⁶, o que fez com que as diplomadas pela Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo fossem muito requisitadas para assumir funções na zona urbana. Outro aspecto a ser considerado é o sentido contido no próprio processo de escolarização.

Como nos mostram Varella e Uria-Alvarez (1992), a escola, tal como a conhecemos hoje, se inicia com o avanço da ordem burguesa e com o nascimento da indústria. Nesse sentido, ela se organiza a partir de uma lógica que se distancia do mundo agrário, visando, através de uma série de normas, prescrições e práticas, inserir o indivíduo na sociedade urbano-industrial em expansão. O Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, com seu regime disciplinar (horários rígidos, prescrições sobre com e o que fazer etc), com seu ensino pautado nos princípios da ciência, com seus métodos centrados no trabalho em equipe, com sua ênfase nas atividades culturais e esportivas ofereceu às alunas uma formação de alta qualidade, mas, perpassada de valores urbanos. Esse fato acabou por afastá-las do meio rural.

¹⁶ O Censo Escolar de 1964 revela que dos 45.081 professores primários em regência de classe nesse ano, apenas 25.242, ou seja, 56% eram normalistas. Dos 44% dos leigos, 5,5% (2.508) tinham apenas o curso primário incompleto.

O Curso Normal Regional da Escola Sandoval Soares de Azevedo formou, assim, boas professoras para o ensino urbano.

O que sucedeu com as professoras, possivelmente, ocorreria com seus alunos, pois o que as levava a abandonar o campo eram as condições de vida e o pouco valor atribuído à escola. Assim sendo, embora importante, não era suficiente reformar a escola para segurar o homem à terra. Para isso, seria necessário enfrentar questões que vinham de longe, como o latifúndio e o coronelismo. Nesse sentido, a pesquisa oferece elementos para explicar porque a educação escolar na zona rural é, ainda hoje, um desafio.

O objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar o processo de formação de professoras no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, no período de 1956-1959, buscando identificar a marca desta escola. E seus resultados evidenciaram uma proposta de formação ampliada, que pode oferecer elementos importantes para se pensar o problema da formação de professores hoje. Ao lado disso, ao ter como foco uma instituição voltada para a formação de docentes para o ensino rural, seus resultados podem contribuir para o entendimento dessa questão e colaborar na definição de propostas com esse objetivo.

Embora, hoje, a distância entre o campo e a cidade tenha se reduzido, e a tendência é que cada vez mais o campo seja engolido pela cidade, a pesquisa evidencia que qualquer projeto voltado para a educação rural deve levar em consideração as relações entre esses espaços, e a posição do indivíduo e da própria escola, nesse contexto. Considerando que essa distância tende a se encurtar cada vez mais, pela penetração do modo de produção capitalista no campo, e pelo avanço dos diferentes meios de comunicação, há que se refletir se, no mundo global, ainda podemos pensar numa educação que se proponha a aprisionar o indivíduo a um certo contexto. No meu entendimento, não. Ao invés de se preparar professores para atuar nas zonas urbanas ou nas zonas rurais, é preciso prepará-los para lidar com a diversidade, ou seja, oferecer-lhes os instrumentos necessários para adequar o ensino a cada um de seus alunos, garantindo-lhes a individualidade na pluralidade.

Além de jogar luzes para o entendimento das questões relativas ao ensino rural e a formação de seus professores, o processo de pesquisa em si apontou alguns aspectos que merecem destaque. O primeiro deles diz respeito à importância dos arquivos escolares para a preservação da memória da educação e para a

produção do conhecimento no campo da História da Educação. Foi o fato da escola ter tido o cuidado de guardar os diários que tornou possível este estudo. Sem essa preciosa fonte documental, sem o acesso aos dados aí contidos, teria sido muito difícil identificar as práticas de formação desenvolvidas na escola, e avaliar o sentido e o significado das práticas de formação no seu currículo. Teria sido também muito difícil analisar sua apropriação pelas alunas.

O manuseio de documentos tão ricos, o esforço para decifrá-los, e interpretá-los para imprimi-lhes um sentido permitiu vislumbrar a possibilidade/ necessidade de outras pesquisas. O presente trabalho se ateve ao período de 1956/1959, o que deixa a descoberto os desdobramentos dessa experiência. Sugere-se, assim, a continuidade dessa pesquisa, de forma a ser possível recuperar a trajetória da Escola Normal Sandoval Soares de Azevedo, seus momentos de apogeu, rotina e crise (seu ciclo de vida).

Ao analisar os documentos, tive a oportunidade de conhecer, mais de perto, o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff. A importância e a amplitude de sua atuação na educação em Minas Gerais e no Brasil, de que esta dissertação é uma pequena amostra, e a riqueza da documentação disponível (fato raro em nossa sociedade)¹⁷ levam-me a chamar a atenção para a necessidade de outros trabalhos sobre a vida e a obra dessa educadora.¹⁸

Finalmente, o número reduzido de trabalhos sobre o ensino rural aponta a necessidade de novos estudos explorando as demais experiências desenvolvidas na própria escola, no âmbito da formação de profissionais para atuar no ensino rural, bem como de outras iniciativas levadas a efeito em Minas Gerais e noutros pontos do país.

¹⁷ Além dos documentos disponíveis no Centro de Documentação e Pesquisa na Fundação Helena Antipoff, há o fundo organizado na Sala Helena Antipoff, localizado na Biblioteca Central da UFMG.

¹⁸ As pesquisas feitas são no âmbito da Psicologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP Fundação, 1998

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A Educação Exilada – Colégio do Caraça**, Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2001

ANTIPOFF, Helena. Orientações para o Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário. **IN: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992

ANTIPOFF, Helena. Caríssimas Diplomandas da 1ª Turma do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo (5/12/1953) **IN: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Coletâneas das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural**, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ARAÚJO, José Carlos Souza, JÚNIOR, Décio Gatti (Org) **Novos Temas em História da Educação Brasileira – instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: Editora Autores Associados, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org) **Por Uma Educação do Campo**, Petrópolis: Editora Vozes, 2004

AZEVEDO Fernando. **A Cultura Brasileira**, Edições Melhoramentos: São Paulo, 3ª edição, Tomo Terceiro, 1958.

AZEVEDO, Fernando **A Educação e seus Problemas**, Edições Melhoramentos: São Paulo, 4ª edição s/d.

AZEVEDO, Fernando. **Sociologia Educacional – Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. Edições Melhoramentos: São Paulo, 4ª edição, 1957.

BOURDIEU, Pierre. et. al. **A Miséria do Mundo** . Tradução de Mateus S. Soares Azevedo, et. al. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1997

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos, **IN: Em Aberto**, INEP: Brasília, 1986, n. 32, out/dez.

BRASIL, Ministério da Agricultura. **Missões Rurais de Educação - A Experiência de Itaperuna**. Serviço de Informação Agrícola, 1952.

BRASIL, Ministério da Educação, **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** – Caderno de subsídios, disponível em <www.inep.gov.br>, 2003

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, **Anais do Seminário Educação no Meio Rural**, Brasília, 1983.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, ano 1, nº 1, julho de 1954

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, ano 3, 1º semestre de 1956, nº 3

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, ano 6, 1º semestre de 1959, nº 8

BRASIL. Lei Federal nº 10172/2001 Aprova o **Plano Nacional de Educação**, D.O.U., de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL, Decreto-Lei nº 8530 – Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em <www.soleis.adv.br>, 2005.

BRUNNER, Edmund de S. Educação e Migração Rural nos Estados Unidos, IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: janeiro/abril, 1950, nº 38, v. XIV.

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, JÚNIOR, Décio Gatti (Org) **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Editora Autores Associados: Uberlândia, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa, SILVA, HÉLIO Raymundo Santos. Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil, IN: **Anais do Seminário Educação no Meio Rural**, INEP: Brasília, 1983.

CALDEIRA, Clóvis. **Menores no Meio Rural – trabalho e Escolarização**, Rio de Janeiro: INEP 1960.

CAMARGO, Marilena A. Jorge Guedes. **“Coisas Velhas”**: um percurso de **investigação sobre cultura escolar** (1928-1958), São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CAMPOS, Paulo de Almeida. A Escola Elementar Brasileira e o seu Magistério. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, 1956, Nº 64.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (Org). **Helena Antipoff – textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. IN: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros. (Org) **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002, p.p 451 – 457.

CARNEIRO LEÃO, A. **A Sociedade Rural**, Editora S.A.Noite: Rio de Janeiro, 1938

CDPHA, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff –. **Coletânea da Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação Rural, .IV, Belo Horizonte, 1992.

CHARTIER, Anne-Marie Um dispositivo sem Autor –cadernos e fichários na escola primária, IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE: Campinas, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1990.

CHERVEL, ANDRE. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2,p.177-229, 1990

CUNHA, Maria Tereza Santos. Diários Íntimos de professoras: letras que duram, IN: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, *et al* **Refúgios do Eu-** educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000

DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil; estado da arte e perspectivas. IN: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 30, n. 1, jan.fev/2004.

DANTAS, Francisco C. San Thiago et all **A Educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Populações Rurais Brasileiras, IN: **Vida Rural e Mudança Social**, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo IN: **Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa**. FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, AGUSTÍN. Rio de janeiro: DP&A Editora, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org) **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FARIA FILHO I. M. Escolarização, Culturas e Práticas Escolares no Brasil: Elementos Teórico-Metodológicos de um Programa de Pesquisa. IN: LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth (org) **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2002.

FARIA FILHO L.M. *et al*, A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação, IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 139-159, jan / abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura Escolar e Cultura Urbana: perspectivas de pesquisa em História da Educação, IN: XAVIER, Libânia Nacif et al. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005

FERNANDES, Florestan, Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança social no Brasil. IN: **Vida Rural e Mudança Social**, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

FONTOURA, Amaral. **Aspectos da Vida Rural Brasileira – seus problemas e soluções**. Brasil, Rio de Janeiro, 1945.

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Gráfica Editora Aurora Ltda.: 1968

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola Rural Mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. IN: **Educação em Revista**: Revista da Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, n.18/19, dez. 1993/jun.1994.

FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. Tradução: Alfredo Veiga-Neto

GARCIA, Walter E. (coord) **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e Perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora Autores Associados, 1980.

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais – inovações paradigmáticas e temáticas. IN: ARAÚJO, José Carlos Souza, GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Uberlândia: Editora Autores Associados, 2002.

HALL, Robert King. Observações e Impressões sobre o Ensino Rural no Brasil; IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: janeiro/abril, 1950, nº 38, v. XIV.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, **História da Educação Brasileira: Leituras**, São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – **Anais do Seminário Educação no Meio Rural**, INEP: Brasília, 1983

JULIÁ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, jan.jun/2001. Tradução de Gizele de Souza

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. IN: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org.) **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

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

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 7ª edição, refundida. s/d

LOURENÇO FILHO. Preparação de Pessoal Docente para Escolas Primárias Rurais, IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: 1953, out/dez, Nº 52.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAFRA, Leila Alvarenga. Educar-se para Educar: A Formação Sócio-cultural de alunas da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. In: **Escritos sobre Educação**, 2002, nº 1.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. IN: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&a editora,2003.

MALASSIS, Louis, Educação e Desenvolvimento Rural, IN: **Vida Rural e Mudança Social**, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

MARQUES, Antonio. Núcleos Escolares no Peru, IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: janeiro/abril, 1950, nº 38, v. XIV.

MELO, Cleide Maria Maciel de. **“Memória e Arquivo num Álbum de Recordações: as práticas de formação docente na Escola Normal Oficial de Dores do Indaiá/MG” – 1933-1939**, Dissertação de Mestrado,PUCMINAS, Belo Horizonte, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Sistema de Ação Pedagógica, Dicionário do Professor – Tempos e Espaços Escolares**. S/d.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação, Política e Ideologia – Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos. **IN: Educação em Revista**, Nº 16, dez/1992

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de Ensino, Modernização Administrativa** – a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Rio de Janeiro: UFSC, Núcleo de Publicações – NUP, 2000

MOREIRA, J. Roberto. **Teoria e Prática da Escola Elementar**, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1960.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa, **O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República**, Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. **Diários públicos, mundos privados**. Disponível em <www.bocc.ubbi.pt> , 2002

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos, contribuição à História da Educação Brasileira**, Edições Loyola: São Paulo, 1973

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação no Brasil Anos Vinte**, São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, A escola no projeto de construção do Brasil Moderno – A reforma Francisco Campos em Minas Gerais. **IN: Educação em Revista**, nº 16, dezembro de 1992

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A Educação mineira na História: notas para um inventário. **IN: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. GONÇALVES, Irlém Antonio. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. XAVIER, Maria do Carmo (Org) História da Educação em Minas Gerais**, Belo Horizonte: FCH /FUMEC, 2002, pp. 13 – 23.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais, Estudos CDAPH.**: 2003;

PEREIRA, João Baptista Borges. QUEIROZ, Renato da Silva. Por Onde anda o Jeca Tatu? **IN: Revista USP**, São Paulo, nº 64, p.6 – 13, dezembro / fevereiro 2004-2005

PICANÇO, Silva Iracy Alguns elementos para a discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro – **in: Em Aberto**, 1986, nº 32.

PORTUGUÊS, Ernesto **Seminário de Nossa Senhora da Conceição Braga** – aspectos histórico-pedagógicos, Braga: Oficina de S. José, 1998

QUEDA, Orosvaldo, SZMRECSÁNYI, Tamás. O papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica. IN: **Vida Rural e Mudança Social**, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de Escola – Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

RENAULT, Abgar, **A palavra e a Ação**, Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 1952.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, Petrópolis: Editora Cortez:, 2002.

SEGURA, Guillermo Bonilla Y, As Missões Culturais no México, IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: janeiro/abril, 1950, nº

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola Primária Rural**. 3ª edição, Porto Alegre: Editora Globo:, 1976.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Porto. 1997

SMITH, T.Lynn. **Organização Rural – problemas e soluções**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato – uma educação para o homem do meio rural**, São Paulo: Edições Loyola, 1983

TANURE, Leonor Maria. História da Formação de Professores. IN: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 14, p.60 -88, maio/agosto 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbc14/05>, artigo 4pdf

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VARELA, Julia. URIA-ALVAREZ, Fernando. A Maquinaria Escolar. IN: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Dannonica, 1992, n.6

VARGAS, Sonia Maria de Processos de Formação e Aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002, nº 24

VASCONCELOS, Edgard de. **Sociologia Rural**. Viçosa: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Viçosa, MG, 1977

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves **Culturas Escolares – estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária** (Brasil e França, final do século XIX) Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção Memória da Educação)

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício Disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 – 1937)** Bragança Paulista, editora da Universidade São Francisco: 2001

VIEIRA, Josimar de Aparecido, Alguns Princípios Básicos para a Reorientação do Currículo das Escolas do Campo, IN: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, p. 101-116, jan/jun, 2003

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*; uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Porto, 1997

WARDE, Miriam Jorge, O Professor leigo. Até quando? IN: **Em Aberto**, nº32,1986.

WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Dias.(Org), **Educação Rural no Terceiro Mundo** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)