

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA

REVOLVER A TERRA, SEMEAR A MEMÓRIA E REGAR A HISTÓRIA: FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL EM SERGIPE (1946 – 1963)

ARACAJU – SERGIPE
MARÇO - 2019

MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA

REVOLVER A TERRA, SEMEAR A MEMÓRIA E REGAR A HISTÓRIA: FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL EM SERGIPE (1946 – 1963)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Tiradentes para obtenção do
título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa 2 –
Educação e Formação Docente.

PROF.^a DR.^a RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO

ARACAJU – SERGIPE
MARÇO - 2019

Siqueira, Maryluze Souza Santos
S615r Revolver a terra, semear a memória e regar a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946- 1963) / Maryluze Souza Santos Siqueira; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto – Aracaju: UNIT, 2019.

297f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2019
Inclui bibliografia.

1. Acordos de cooperação técnica. 2. Formação de professor rural. 3. Memória
4. Modernização 5. Sergipe I. Siqueira, Maryluze Souza Santos II. Barreto,
Raylane Andreza Dias Navarro. (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV.
Título.

CDU: 371. 13: 373. 68

SIB- Sistema Integrado de Bibliotecas

MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA

REVOLVER A TERRA, SEMEAR A MEMÓRIA E REGAR A HISTÓRIA: FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL EM SERGIPE (1946 – 1963)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Tiradentes para obtenção do
título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa 2 –
Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 08/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Drª Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Orientadora)
Universidade Tiradentes – UNIT



Prof.ª Drª Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista – Unesp - (Examinador Externo)



Prof.ª Drª Rosa Lydia Teixeira Corrêa
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (Examinador Externo)



Prof.ª Drª Ilka Miglio de Mesquita
Universidade Tiradentes – UNIT



Prof.ª Drª Vera Maria dos Santos
Universidade Tiradentes – UNIT

ARACAJU – SERGIPE
MARÇO - 2019

DEDICATÓRIA

*À minha mãe, professora Maria José de Souza (in memoriam), razão da minha existência e inspiração para toda minha vida; e a minha filha amada Mônica Sofia Souza Siqueira, “parte” e “todo” do meu Ser, pela força e sabedoria compartilhadas em todas as lutas e conquistas!
A vocês: todo o meu amor!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, infinita bondade, luz suprema que clareia e conduz os caminhos da minha vida. Presença constante, fé que sustenta e me lança à frente em busca da melhoria espiritual.

À minha mãe ... professora Maria José de Souza (*in memoriam*), minha estrela guia... Do teu ventre me trouxe ao mundo e apesar de Tua “ausência”, nunca me senti só, estiveste sempre ao meu lado, em todas as horas de aflição e de alegria. És luz nos momentos de penumbra... trazes força quando tudo parece se envainecer... És inspiração, consolo, sublime amor!

Ao meu pai ... Luiz Gonzaga Freire Santos, por tudo que vivemos e por me fazer reviver, rememorar os inesquecíveis momentos de nossas vidas nos quais tivemos a companhia de minha mãe no seio familiar. Muito obrigada!

À minha filha ... Mônica Sofia Souza Siqueira ... pela alegria da tua constante presença e pela compreensão da minha quase “ausência” durante esses anos de estudo...É em ti que renovo minhas energias para continuar construindo novas histórias. Te amo filha!

À minha vó Vina (*in memoriam*), pelos ensinamentos e valores que me ensinou e me fez consolidar ao longo da minha vida e por ter assumido o lugar de mãe e de pai ainda na minha infância! À Senhora minha eterna gratidão e amor!

Aos meus irmãos ... Mário Luiz Souza Santos, Maurício Souza Santos e Márcio José de Souza Santos, por todo carinho, apoio e respeito a tudo que faço e a tudo o que vivo. Amo vocês!

Às minhas cunhadas ... Hosana e Joira, por fazerem minha família maior e mais feliz e me apoiarem sempre nas lutas e necessidades da minha vida. Sintam-se amadas!

Aos meus sobrinhos Monyze (“filha” e afilhada), Gabriel (afilhado), Júlia e Lorenzo... que felicidade ter vocês em minha vida! E aos sobrinhos de coração que foram chegando: Lara Luíza e Joaquim... Amo cada um de forma especial!

Ao meu tio, José Roberto de Souza, pela generosidade e colaboração. Ao senhor toda minha gratidão!

Ao amigo Joaquim Francisco por me fazer acreditar que nosso sonho poderia se tornar realidade... somos Doutores ... Continuamos professores! Eternos amigos! Te amo!

À amiga, Vereadora Lia, seus filhos Alana e Luan e seus esposo Dr. Luiz Arlan pela constante companhia, pelo cuidado comigo e com minha filha Mônica e por estarem sempre presente em nossas vidas! Te amamos!

À amiga professora Angelita dos Santos, pelo apoio, amizade e parceria de trabalho. Obrigada pelo carinho e muitas vezes pelo “colo de mãe” e de “avó” que sempre deu a mim e a minha filha. Te amamos!

Aos amigos e colegas de curso na Unit: Rony, Jady, Kaio, Adriana Rocha, Gustavo, Acássio, Luziane, Aldeni, Ana Paula, Gledson, Salete, Alice, Mirianne, Arleide, Valéria, Márcia, Laísa, José Carneiro, Soane e Lourdes... e outros...juntos trilhamos um novo caminho na pesquisa, na história da educação de Sergipe e na vida! Meu respeito e admiração!

Às alunas de Iniciação Científica (UNIT), Stefane Rodrigues Colman e Maria Jamires Santos Ferreira pela grande contribuição que deram a minha pesquisa, por facilitarem o meu acesso às fontes e pela realização da transcrição das entrevistas! À vocês agradeço e desejo tudo de bom nos longos caminhos da pesquisa científica. Obrigada!

Ao corpo técnico e administrativo do PPED/UNIT pelo empenho em atender as demandas e especialmente a Cleverton por estar sempre presente e fazer-se acolhedor. Obrigada!

Ao Programa de Qualificação (PQD) da Universidade Tiradentes pela bolsa de desconto de 50% na mensalidade do curso. Muito obrigada!

À minhas alunas do curso de Pedagogia/Polo Umbaúba, Mariana, Pedriane e Thalya pela colaboração e companhia na realização e transcrição das entrevistas. Agradeço de coração!

Aos amigos da vida: Nadja Salles, Jamile, Silvia, Pedro, Gleice, Luzia Cristina, Adriana Góis, Lucineide, Railda, Jussilene, Waldiney, professora Nice, Vilma Fortunato e tantos outros que dividiram essa jornada comigo. Com vocês por perto me senti forte e capaz de chegar até aqui! Obrigada! Amo vocês!

Aos colegas de trabalho da Unit/Polo Umbaúba: Silvania (Gestora) e aos colegas tutores Deisiane, Elaine, Ivo, Ivanete e aos colaboradores Francisca e David pelo apoio, compreensão e especialmente pela alegria de tê-los por perto ouvindo minhas angústias e me dando “colo” nos momentos de cansaço e desânimo. Minha gratidão e admiração!

À Prefeitura Municipal de Umbaúba e à Secretaria Municipal de Educação pela dispensa remunerada para estudo, sem a qual não teria conseguido realizar e concluir essa jornada. Muito obrigada!

Aos Secretários Municipais de Educação de Umbaúba-SE e também amigos de longos anos, professor Carlos André Araújo Menezes e professora Rosemary Sampaio da Silva pelo apoio e respeito a mim dispensados na realização desse trabalho e também durante nossa respeitosa e feliz convivência profissional. Eterna gratidão e reconhecimento!

Aos diretores do Colégio Estadual Benedito Barreto do Nascimento/Colégio Estadual Prefeito Anfilóbio Fernandes Viana, nas pessoas de Thiago, Carla e Karin pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência e por autorizarem todas minhas Licenças-Prêmios a fim de facilitarem a realização dos meus estudos! Muito obrigada!

Aos funcionários do Arquivo Público Estadual de Sergipe pelo atendimento eficiente e cuidadoso para meu acesso aos documentos, minhas fontes de pesquisa.

Às professoras rurais de Sergipe que gentilmente abriram as portas de suas casas e de seus corações e permitiram que, através das entrevistas, eu adentrasse e tomasse conhecimento de

suas experiências de vida e de docência no meio rural sergipano. Sem vocês essa história estaria incompleta. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores da Universidade Tiradentes por facilitarem minha condução rumo à construção de novos saberes no campo da Educação e especialmente por me inserirem no caminho da pesquisa em História da Educação. Aos queridos professores: Cristiano Ferronato (Coordenador do PPED), Ilka Miglio de Mesquita, Vera Maria dos Santos, Ada Augusta Celestino Bezerra (*in memoriam*), Andrea Karla Nunes, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento ... com vocês pude semear, cuidar e colher os frutos geradores de conhecimentos e de atitudes voltadas para a melhoria pessoal e do outro. Gratidão a todos vocês!

Ao Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX) - UNESP, na pessoa da Coordenadora Rosa Fátima de Souza Chaloba pela inserção de minha pesquisa e pelas orientações recebidas ao longo desse estudo. Muito obrigada pela parceria!

Ao Programa de Mobilidade Institucional - Promob/Capes/Fapitec, na pessoa da professora Dr^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, por ter me proporcionado realizar intercâmbio em missão de estudos na Universidade Federal de Santa Catarina e pela parceria de estudos desenvolvida com a professora Dr^a Maria das Dores Daros e a doutoranda em Educação Elaine Aparecida Teixeira Pereira, às quais também externo meus agradecimentos à amizade e meu reconhecimento ao trabalho que realizamos. Eterna gratidão!

Aos professores que fizeram parte da Banca Examinadora: Prof.^a Dr^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Orientadora - UNIT), Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição (UFS - Pré-Qualificação), Prof.^a Dr^a Rosa Fátima de Souza Chaloba (Unesp - Qualificação e Defesa), Prof.^a Dr^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC/PR - Qualificação e Defesa), Prof.^a Dr^a Ilka Miglio de Mesquita (UNIT - Qualificação e Defesa) e Prof.^a Dr^a Vera Maria dos Santos (UNIT - Qualificação e Defesa). À vocês minha gratidão pelos ensinamentos e pelo carinho que demonstraram por mim e pela minha pesquisa em todas as etapas da avaliação. Meu reconhecimento e gratidão!

E por fim, à minha Orientadora, Professora Dr^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. Quanta coisa a agradecer! Foi muito mais que uma orientadora! Em todos os momentos se portou como uma verdadeira amiga, pois se fez falar e ser ouvida na medida certa; soube me conduzir para o caminho do acerto; fez eu avançar naquilo que era essencial; deu tudo de si para me ver crescer e chegar onde hoje estou! Saiba que seu coração é puro e do tamanho do mundo! Quem perto dele chegar, poderá sentir aconchego, sinceridade, bondade e tudo mais que nos faz feliz e capaz de acreditar que o bem existe e que nele podemos confiar. Só Deus poderá te recompensar tudo que fez por mim! Muito obrigada! Eu e Mônica jamais te esqueceremos! Te amamos!

A história é o privilégio (...) que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio. Ela situa o povo no centro dele mesmo, estendendo-o de um passado a um futuro (A Escrita da História – MICHEL DE CERTEAU, 2011).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral compreender como se configuraram as estratégias e táticas de formação e de atuação do professor primário rural em Sergipe no recorte temporal de 1946 a 1963, no sentido de compreender a formação do professor rural em Sergipe. Com efeito, traçou-se os seguintes objetivos específicos: Mapear e analisar os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América em meado da década de 1940 a 1960, bem como compreender sua relação com a Unesco e as Recomendações que deles resultaram; identificar e analisar as estratégias de formação propostas pelo MEC/Inep para os professores primários rurais no período estudado; Arrolar e comparar as táticas dos professores in/re/formados, no sentido de cumprirem os objetivos do Inep; Verificar e interpretar que memórias os professores primários rurais têm sobre suas experiências professorais no âmbito da in/re/formação para atuarem na escola rural sergipana. Para realização do estudo utilizei os conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (1998), o conceito de experiência e a abordagem da história vista “de baixo” de Edward P. Thompson (1981; 1998). No tocante à metodologia foram utilizadas a metodologia de História Oral de Verena Alberti (2004; 2005), aliada à pesquisa bibliográfica e documental. A tese defendida é a de que a estratégia adotada para a formação dos professores rurais em Sergipe, no período estudado, esteve baseada em processos de in/re/formação aligeirada para atender proforma o que rezavam os Acordos e as políticas nacionais de educação no tocante ao meio rural. Além disso, os professores formados a partir de referenciais teórico-metodológicos para atuarem na perspectiva de contribuir para modernizar a educação rural não foram ao campo, deixando uma lacuna que foi preenchida por professores leigos e que, mesmo fazendo cursos de aperfeiçoamento, não puderam atender aos anseios das normativas estatais e com isso lançaram mão de táticas para atuar na escolar rural e burlar o que estava prescrito nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Acordos de Cooperação Técnica. Formação de Professor Rural. Memória. Modernização. Sergipe.

ABSTRACT

This thesis has as general objective to understand how the strategies and tactics of formation and of action of the primary rural teacher in Sergipe were configured in the temporal cut from 1946 to 1963, in order to understand the formation of the rural teacher in Sergipe. In effect, the following specific objectives were outlined: Map and analyze the Technical Cooperation Agreements for rural education signed between Brazil and the United States of America in the mid-1940s to 1960, as well as to understand their relationship with Unesco and the Recommendations resulting therefrom; identify and analyze the training strategies proposed by the MEC/Inep for rural primary teachers in the period studied; List and compare the tactics of in/re/formed teachers, in order to fulfill Inep's objectives; Verify and interpret what memories rural primary teachers have about their teacher experiences in the field of in/re/formation to work in rural school sergipana. For the study I used the concepts of strategy and tactics of Michel de Certeau (1998), the concept of experience and the approach of the history seen from below by Edward P. Thompson (1981, 1998). Regarding the methodology, Verena Alberti's Oral History methodology (2004, 2005) was used, combined with bibliographical and documentary research. The thesis defended is that the strategy adopted for the training of rural teachers in Sergipe during the studied period was based on processes of education and training to meet the requirements of the Agreements and national education policies to rural areas. In addition, teachers trained from theoretical and methodological references to work towards the modernization of rural education did not go to the field, leaving a gap that was filled by lay teachers and who, even taking courses of improvement, could not attend to the wishes of the state regulations and with this they used tactics to act in the rural school and to circumvent what was prescribed in the educational policies.

Keywords: Technical Cooperation Agreements. Rural Teacher Training. Memory. Modernization. Sergipe.

RESUMEN

Esta tesis tiene por objetivo general comprender cómo se configuraron las estrategias y tácticas de formación y de actuación del profesor primario rural en Sergipe en el recorte temporal de 1946 a 1963, en el sentido de comprender la formación del profesor rural en Sergipe. En efecto, se trazaron los siguientes objetivos específicos: Mapear y analizar los Acuerdos de Cooperación Técnica para la educación rural firmados entre Brasil y los Estados Unidos de América a mediados de la década de 1940 a 1960, así como comprender su relación con la Unesco y las recomendaciones que resultan de ellas; identificar y analizar las estrategias de formación propuestas por el MEC/Inep para los profesores primarios rurales en el período estudiado; Arrolar y comparar las tácticas de los profesores in/re /formados, en el sentido de cumplir los objetivos del Inep; Verificar e interpretar qué memorias los profesores primarios rurales tienen sobre sus experiencias docentes en el ámbito de la in/re/formación para actuar en la escuela rural sergipana. Para la realización del estudio utilizó los conceptos de estrategia y táctica de Michel de Certeau (1998), el concepto de experiencia y el abordaje de la historia vista "de abajo" de Edward P. Thompson (1981; 1998). En cuanto a la metodología se utilizó la metodología de Historia Oral de Verena Alberti (2004; 2005), aliada a la investigación bibliográfica y documental. La tesis defendida es que la estrategia adoptada para la formación de los profesores rurales en Sergipe, en el período estudiado, estuvo basada en procesos de in/re/formación aligerada para atender proforma lo que rezaban los Acuerdos y las políticas nacionales de educación en lo tocante al medio rural. Además, los profesores formados a partir de referenciales teórico-metodológicos para actuar en la perspectiva de contribuir a modernizar la educación rural no fueron al campo, dejando una laguna que fue llenada por profesores laicos y que, aun haciendo cursos de perfeccionamiento, no pudieron atender a los anhelos de las normativas estatales y con ello lanzaron mano de tácticas para actuar en la escuela rural y burlar lo que estaba prescrito en las políticas educativas.

Palabras clave: Acuerdos de Cooperación Técnica. Formación de Profesor Rural. La memoria. Modernización. Sergipe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo da Planta enviada pelo INEP aos Estados.....	147
Figura 2 - Modelo de Escola Normal Rural difundido pelo Inep em 1950	159
Figura 3 - Instituto de Educação Rui Barbosa – Aracaju – SE.....	161
Figura 4 - Escola Normal Rural Murilo Braga - Itabaiana-SE	162
Figura 5 - Ficha de Matrícula no Curso de Formação para Professores Rurais - 1950.....	177
Figura 6 - Ilustração do Mapa de Sergipe, Dividido por Territórios e as Profes.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Participantes do Projeto “Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (Décadas de 40 a 70 do Século XX)”	60
Quadro 2 - Disciplinas do Curso Normal – Lei Orgânica de 1946.....	164
Quadro 3 - Disciplinas do Curso Normal do Instituto de Educação Rui Barbosa (1947).....	164
Quadro 4 - Disciplinas do Curso Normal da Escola Normal Rural Murilo Braga.....	165
Quadro 5 – Cartografia das Professoras Rurais Sergipanas Participantes da Pesquisa.....	185

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APES – Arquivo Público Estadual de Sergipe
BM - Banco Mundial
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEMDEM – Centro de Memória e Documentação Brasileira
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
DINTER – Doutorado Interinstitucional
EDISE – Editora do Diário Oficial do Estado de Sergipe
EUA – Estados Unidos da América
FAPESE – Fundação de Amparo à Pesquisa em Sergipe
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
IBE – *International Bureau of Education*
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LOER – Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MES – Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento Sem Terra
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OCIAA - *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*
OMC- Organização Mundial do Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED/UFS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

PQD – Programa de Qualificação Docente

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEPLAN – Secretaria de Estado do Planejamento, Habitação e do Desenvolvimento Urbano de Sergipe

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM O OBJETO E MEU REENCONTRO COM O RURAL.....	18
1.1 Na roça: lembranças silenciadas e memórias recordadas do “meu” rural.....	18
1.2 Os caminhos que me levaram a ter o professor rural sergipano como objeto de investigação.....	34
2 OS ESTADOS UNIDOS E A UNESCO: MODERNIDADE, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL PARA A AMÉRICA LATINA	55
2.1 Primeiro contato com a “terra”: os estudos sobre a educação rural, escola rural e formação de professores.....	56
2.2 Preparando a “terra”: a atuação dos Estados Unidos e as Recomendações da Unesco para a educação rural na América Latina e suas implicações na educação rural no Brasil - o caso Sergipe	67
2.3 Adubando a “terra”: os Acordos de Cooperação Técnica entre EUA e Brasil – estratégias para Educação Rural (1946-1963).....	120
3 O INEP E A EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: A ESTRATÉGIA ERA PLANTAR UM PROFESSOR MODERNO PARA FAZER BROTAR UM RURÍCOLA NOVO.....	136
3.1 Era preciso semear... mesmo num chão árido... o broto haveria de vingar!.....	136
3.2 Sobre as estratégias de formação: cursos e práticas.....	155
.....	
4 TÁTICAS DO PROFESSOR RURAL EM SERGIPE (1946-1963): MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE EXPERIÊNCIAS PROFESSORAIS.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS.....	233
ANEXOS.....	248
APÊNDICES.....	290

1 ENCONTRO COM O OBJETO E MEU REENCONTRO COM O RURAL

Com este trabalho busco compreender as estratégias e táticas de formação e atuação do professor primário rural em Sergipe a partir da análise das políticas educacionais voltadas para expansão e modernização da educação rural e das narrativas de professoras rurais, no período de 1946 a 1963. Tomo esse marco temporal por considerar que nesse contexto o governo brasileiro encetou diversas ações para implantar e ampliar a oferta de educação rural nos diferentes estados da federação. Nesse sentido, políticas foram instituídas no país em função de Acordos de Cooperação Técnica firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) e foram balizadas pelas Recomendações da UNESCO¹ (1934-1977), prescritas para orientar a expansão e modernização da educação no mundo. Sendo assim, finalizo a análise desta pesquisa no ano de 1963, quando foram extintas as ações para a educação rural resultantes dos Acordos e promovidas pelo Ministério da Educação, com destaque para a extinção da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Nesse sentido, para além dos documentos escritos, as narrativas de professores primários rurais também foram utilizadas como fontes para feitura deste trabalho. Através da escuta de suas memórias, pude adentrar em um lugar desconhecido e negligenciado pela historiografia tradicional, e assim me foi permitido “contar” uma história que alia documentos oficiais às experiências e representações a cerca do presente e do vivido.

1.1 Na roça: lembranças silenciadas e memórias recordadas do “meu” rural

No percurso da produção desta investigação adentrei inicialmente no vasto campo da minha memória e foi a partir de fragmentos das lembranças que busquei as representações e percepções sobre o que vivi numa escola rural. Elas estavam guardadas, adormecidas e só consegui acessá-las a partir da entrada no “esconderijo histórico” da minha vida e nele me deparei com um passado que teimava em se ausentar. Pois, como afirma Verena Alberti (2004, p.13) o passado “[...] é impossível reproduzi-lo em todos os seus meandros e acontecimentos os mais banais tal e qual realmente aconteceu”.

¹ Ver: “*Recommandations 1934-1977*”, documento da UNESCO publicado em 1979.

De certo, parte dessa memória, por muitos anos eu fiz questão de “esquecer”, contudo, no tempo que se faz presente, turvas imagens saltam em minha frente e me fazem lembrar diferentes pedaços daquela história que “ficou” para traz. Nessa perspectiva, Alberti (2004, p. 13) esclarece que “a história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidade, selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver para conhecer e explicar o que se passou”. Além disso, outras imagens aparecem de forma obscura, indecifráveis, talvez pelo reflexo daquilo que meu inconsciente havia trancado e não permitia escapar, mas que ao lançar mão das minhas lembranças fiz um esforço para trazê-las à tona e ao “regar minhas memórias”, busquei um meio para acessá-las. Pareceram-me dolorosas...

Os primeiros anos de minha infância (1973 a 1978) eu vivi com minha mãe, meu pai e meus três irmãos² em uma Escola Rural situada à margem da BR 101, localizada no Povoado Palmeirinha, no município de Umbaúba, estado de Sergipe. Foi na Escola Rural Florisval Macedo Silva³ que tive as minhas primeiras experiências com a escola, com um cotidiano escolar diferente daquele vivido pelas outras crianças do lugar e daquela época, pois a escola também era a “minha casa”. Num esforço de desenterrar a memória, levo-me de volta àquela povoação, lugar de afeto, experiências, representações e muito saudosismo.

Naquele tempo, a escola, situada na roça, era considerada distante da “rua”, como chamávamos a parte urbana da cidade. Lembro-me de muitas vezes termos recebido a visita de amigos e familiares que moravam no meio urbano. Era quando tomávamos ciência dos acontecimentos, eventos, festas e outros fatos referentes ao que ocorria na área citadina. Sempre recebíamos a visita da minha avó materna, “Dona Vina” e de seu filho caçula “tio Roni”. Chegavam de bicicleta, minha avó na garoupa. Eles sempre nos traziam alguns agrados como doces, balas e o famoso “geladinho”, também chamado de “flau” em outras localidades, que eles faziam e vendiam na feira da cidade. Eles também iam lá nos buscar para tomarmos as temidas vacinas, que na época só eram distribuídas no Posto de Saúde da cidade⁴. Todos nós íamos chorando muito, apesar das promessas dos agrados já referidos.

²O quarto filho, era uma menina, a Mônica, nasceu quando já morávamos no meio urbano de Umbaúba e faleceu quando tinha apenas três anos.

³Com a Lei nº 173 de 05 de maio de 1980, que denominou e ampliou as Escolas no município de Umbaúba, passou-se a denominar-se Escola Rural Municipal Florisval Macedo Silva e atualmente denomina-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Florisval Macedo Silva (GUIMARÃES, 2014, p. 82).

⁴Atualmente, durante as Campanhas Nacionais de Vacinação, as escolas dos povoados são utilizadas como postos de vacinação para facilitar o acesso da população a esse serviço público.

Recordo-me que a escola parecia distante da cidade, mas na verdade fica apenas uma média de 3 km do centro urbano. Penso que essa impressão era devido ao fato de existirem poucas construções ao longo da rodovia. Contudo, hoje, posso dizer que a distância que separa a escola da cidade parece ser mais curta, devido a grande ocupação territorial às margens da BR 101, com a construção de casas, conjunto habitacional, lojas comerciais e de prestação de serviços e até um grande posto de gasolina, que naquele tempo era bem pequeno, proporcional ao desenvolvimento da cidade, imagino. Essas novidades acabaram com o isolamento e com a ideia de distanciamento daquele lugar onde vivi outrora. Sem contar que hoje o meu olhar é outro. Cresci e comigo a representação do lugar que, um dia, pareceu grande.

Naquela época, poucos automóveis chegavam até o povoado, a maioria da população que se deslocava para a cidade utilizava outros meios de transporte comuns naquele contexto, como bicicletas, carroças e até cavalos, que facilmente eram encontrados também no meio urbano. Exatamente pela raridade de transporte automobilístico naquela comunidade, para mim, e demais moradores, constituía uma espécie de lazer ou passa tempo ficar ali observando os carros, ônibus e caminhões que trafegavam na BR 101. Imaginava o que eles levavam, de onde vinham, pra onde iam. Vez ou outra, um desses carros parava perto de “casa” com pneu furado, algum defeito e até para pedir informações ou necessitar de alguma ajuda ou adquirir algum produto durante a viagem. Os moradores se aproximavam e se mostravam prontos para atender as solicitações dos motoristas e passageiros. Quando acontecia um acidente de carro na “pista”⁵, era uma euforia entre os habitantes do povoado, todos corriam para verificar o ocorrido e aquilo era assunto comentado durante vários dias entre os moradores, inclusive no ambiente escolar daquela localidade.

Assim, na década de 1970, o povoado Palmeirinha por ser um lugar pacato, tinha apenas residências, e a escola parecia ser o espaço mais movimentado daquela povoação, pois nela estavam sempre presentes alunos, pais de alunos e outros moradores, mesmo nos finais de semana, tendo em vista que a escola era referência de conhecimentos, informações e novidades. Lembro-me que os moradores estavam sempre visitando nossa casa, levavam produtos alimentícios colhidos em seus sítios, buscavam informações sobre remédios e outras coisas mais que necessitavam. Contudo, em 1978 minhas experiências naquela localidade

⁵Era como chamávamos a rodovia BR 101.

foram interrompidas, pois tive que sair dali com minha família devido à transferência de minha mãe para trabalhar em uma escola da cidade. E assim aquela escola rural recebeu outra professora, que passou a morar onde era a nossa casa até quando a administração municipal contratou uma professora que tinha residência próxima à escola e a partir de então nossa casa fora transformada em mais uma sala de aula. Tendo hoje como parâmetro, pergunto-me: Que outras mudanças foram ocasionadas naquela escola? Como a população reagiu à saída daquelas professoras? Como a professora que não residia na escola se relacionava com as pessoas daquela povoação? Essas e outras interrogações povoam o meu imaginário...

Nesse âmbito, recordo que, até próximo do final de 1970, pelo menos naquela escola onde morei, o ensino era realizado apenas dentro da sala de aula e o mundo rural não se fazia presente nas atividades escolares. Talvez esse fenômeno possa ser explicado pela falta de formação pedagógica da minha mãe, pois foi contratada pelo poder público sem exigência de possuir formação obtida na escola normal, e portanto ela não possuía qualificação e nem conhecimentos específicos para exercer a docência no meio rural. É possível também que a referida professora não tenha participado dos cursos de formação de professores rurais oferecidos pelo Estado, pois na década de 1970 eles deixaram de ser ofertados, tendo em vista que a Lei 5692/71 autorizou a oferta do Curso de Magistério, antigo curso Normal, em escolas de 2º Grau, a qual ficou responsável pela formação do professor primário em geral, deixando de fora a especificidade rural. (TEIVE e DELLABRIDA, 2011).

Ainda e apesar da presença das práticas tradicionais, lembro-me que naquele período, na sala de aula da escola rural existiam aspectos do que foram denominados de modernidade pedagógica, como as carteiras de lugar duplo, onde podiam sentar dois estudantes e às vezes até três, possuindo encosto e bancada de apoio para a realização das atividades escolares. Elas eram bem pesadas e de difícil deslocamento, o que garantia a “arrumação” da sala durante toda a aula. Tinha também uma lousa na parede chamada de “quadro”, onde a professora utilizava o giz e copiava as atividades para que os alunos as reproduzissem em seus cadernos. Contraditoriamente, a professora convivia também com elementos e situações encontradas nas escolas isoladas, como a falta de livros para os alunos e outros recursos modernos como mapas, sem contar que muitos alunos não possuíam cadernos, lápis ou borracha. Lembro que alguns tinham um livrinho que chamávamos de “ABC” onde encontrava-se o alfabeto em letras cursivas e de imprensa, as vogais, algumas palavras e os numerais. Esse livro servia

para que os alunos estudassem em casa e na escola, onde a professora então “tomava a lição”, e outras vezes a lição era copiada no próprio caderno visando garantir que todos estudassem e aprendessem aquele ponto⁶. Os alunos que não tinham o livrinho, a educadora utilizava como tática o empréstimo de um colega para outro, permitindo que os alunos estudassem na escola e assim pudessem “dar a lição” junto à professora.

Hoje percebo que outros aspectos da modernidade também estavam presentes na casa da professora, “nossa casa”, pois sua arquitetura era considerada moderna em comparação com os casebres ou residências da população, além disso, possuía itens domésticos que os habitantes daquela localidade não tinham como geladeira, fogão a gás, filtro e até a tão sonhada televisão. Por conta desta, nos finais de semana alunos, seus pais e até moradores da povoação se reuniam na “casa da professora” para assistirem a programação da TV, fato que aproximava ainda mais a educadora daquela população. Nesse sentido, esse episódio e os demais fragmentos da cultura escolar ora apresentados nos apontam alguns indícios tanto da precarização das condições de vida dos habitantes daquele meio rural quanto do próprio ensino. Notadamente, apesar daquela escola ter sido construída seguindo o modelo moderno de arquitetura para a época, os materiais escolares para uso da professora e dos alunos eram escassos e os métodos de ensino utilizados valorizavam a cópia, a verbalização e a memorização. Além disso, não era visto nenhuma relação da escola com o meio em que ela estava inserida.

Lembro-me que naquela época, em frente à escola tinha um grande terreno, onde sempre estava plantada uma “malhada”⁷ de mandioca. Entre esta ficava um longo corredor de terra batida que dava acesso à escola. A plantação pertencia à minha família que por residir na própria escola, meu pai tinha a permissão para fazer o referido cultivo. Penso que aquele local poderia ter sido utilizado pela professora como espaço de ensino e aprendizagem de atividades agrícolas, porém não presenciei nenhum trabalho desenvolvido com os alunos naquela plantação. Na verdade as crianças eram proibidas de brincar ou ficar próximas a ela. Posso supor que esse fato se explique pelo processo de in/formação em que estava envolvida a referida professora. Porém, entendo que em se tratando de um ambiente rural, aquelas crianças poderiam ter tido aulas práticas, ao ar livre, por meio da observação e até

⁶ Parte de conteúdo ou atividade demarcada para uma determinada aula.

⁷ Pequena plantação cultivada, agricultura familiar.

manipulação de utensílios agrícolas. Penso que isso ocorreu também em outras escolas rurais, pois os cursos de formação/treinamento de professor eram escassos e de difícil acesso, o que dificultava o professor adquirir outras técnicas e métodos de ensino e “modernizar” sua prática pedagógica, que muitas vezes eram espelhadas nas suas próprias experiências de discente e de suas ex-professoras. Tais especulações levam em consideração o fato de que no final da década de 1970 o projeto de ruralização pedagógica já não era mais abordado nas políticas de educação e que o ensino primário rural era tal qual nas escolas urbanas, entretanto, ainda assim, pergunto: por que não considerar as potencialidades de uma escola do campo?

Ao retornar às minhas lembranças, percebi que foi no interior daquela escola que tive a oportunidade de ser alfabetizada por minha mãe. E mesmo antes da idade comum que as crianças começavam a se alfabetizar, que era por volta dos 07 (sete) ou 08 (oito) anos, eu tinha apenas 05 (cinco) anos e já havia iniciado o processo de alfabetização, isto é, já sabia ler, escrever e contar. Este fato me rendeu muitas experiências na infância e o respeito, até hoje, daquelas pessoas do povoado. Sempre acompanhava minha mãe nas suas aulas, mas não podia ser aluna regular porque não tinha a idade permitida, hoje sei que a Lei nº 5692/71 que regulamentava o ensino de 1º e 2º Graus naquela época determinava que o ingresso no 1º Grau (antigo Curso Primário) se dava a partir dos 07 (sete) anos (BRASIL, 1971). Por isso, apesar de ser alfabetizada, só iniciei os estudos no antigo 1º Grau, oficialmente, quando fomos morar na cidade e então pude ser matriculada no Grupo Escolar Dr. Antônio Garcia Filho.

Contudo, naquele contexto, minha mãe era a professora da escola, então tive a permissão de assistir as aulas e assim pude transitar pela escola como moradora e como “aluna”. Nesta fase, por já ter um certo domínio dos conhecimentos escolares da época, sempre ficava entre os alunos, ajudando a realizar as suas atividades e era muito solicitada por todos eles. Eu fazia o papel de “auxiliar” da professora durante a realização dos deveres escolares dos discentes e por isso estava sempre presente nos turnos que minha mãe dava aula na escola. Lembro-me que fazia questão de estar ali naquele lugar, com aquelas pessoas que me pareciam tão familiares. As primeiras experiências com as letras me encantavam, a possibilidade de ajudar os outros a dominarem aquele universo, tão difícil para muitos, motivava-me a ficar com eles, disponível para ajudar a todos.

Recentemente, em conversa com meu pai e por meio da análise de documentos⁸ da minha mãe constantes no meu arquivo pessoal, verifiquei que ela estudou o antigo curso Primário no Grupo Escolar Dr. Antônio Garcia Filho no período de 1963 a 1967. Após, cursou o Ginásio no Instituto Diocesano de Estância de 1971 a 1974 e em 1978 concluiu o Curso de Habilitação para o Ensino do 1º Grau (1976-1978), ofertado pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SE), na cidade de Estância, distante 30 km de Umbaúba. E exatamente em agosto de 1978 ela foi removida daquela escola rural e passou a assumir sua função docente no Grupo Escolar Municipal Adelman Cavalcanti Baptista, situado no meio urbano, possivelmente por estar concluindo uma formação específica para o magistério, era como se fosse uma espécie de “promoção” e por ter algum conhecimento com um político ou autoridade local. Em seguida ela também foi contratada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, e foi lotada na Diretoria Regional de Educação e Cultura de Estância, designada para lecionar no Grupo Escolar Dr. Antônio Garcia Filho, situado na cidade de Umbaúba, possivelmente também por já estar em fase de conclusão do curso para o magistério primário e ter sido indicada por um político amigo da família, como bem lembrou meu pai.

Dessa forma, muitas outras professoras rurais devem ter passado por experiência semelhante, ou seja, ter sido promovida para uma escola do meio urbano por estar cursando ou ter concluído um curso considerado avançado para que a professora permanecesse no meio rural, local tido como de menor valor perante as autoridades educacionais da época, e talvez até da atualidade, pois geralmente os educadores com maior qualificação e até reconhecimento profissional não são lotados no meio rural. Naquele tempo também era comum que os professores contratados para atuarem nas escolas urbanas fossem escolhidos entre aqueles que já tinham uma experiência docente nas escolas do meio rural, mas parece que o critério predominante era o interesse político. Nesse sentido, muitas professoras iniciavam sua carreira no campo e assim que podiam ou quando um político solicitava às autoridades, elas eram transferidas para escolas da cidade, como ocorreu com minha mãe.

E assim, anos se passaram, formei-me, passei no concurso público, ingressei na carreira docente e novamente voltei àquela povoação, àquela escola, lugar onde nasci e, como

⁸Ficha de Informação do Professor (Setor de Supervisão da Diretoria Regional de Educação e Cultura/Secretaria de Educação e Cultura, s.d.); Ficha Individual do Pessoal Docente do Município de Umbaúba (1979).

registrei, experimentei aspectos do mundo rural. Hoje penso que ao sair de lá, havia “deixado para traz” todas as experiências que ali vivi. Por certo, não é agradável recordá-las. Um exemplo disso é que ao adentrar novamente no ambiente rural e especialmente naquela escola, já na condição de supervisora, confesso que me deu um aperto no peito, deixou meus olhos “marejados”. Naquele momento a emoção invadiu minha alma e não consegui segurar as lágrimas, tentei até me controlar, mas elas caíam ininterruptamente, inundavam meus pensamentos sinalizando que em meio àquele turbilhão de sentimentos e sentidos, minha memória ainda recordava com entusiasmo muitos fatos cotidianos que vi e vivi naquele “cantinho” do município e especialmente naquela escola situada no meio rural onde minha mãe fora a primeira professora. A esse respeito, Alberti (2004, p. 17) nos alerta que “[...] o passado só ‘retorna’ através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido”.

De fato, durante quase quarenta anos fiz questão de apagar as lembranças do que vivi no rural, sempre busquei guardá-las, esquecê-las. Talvez isso se explique pelo fato da protagonista dessa história não estar mais lá, não se encontrar mais aqui. Saiu de cena muito cedo e com ela encerrou-se um episódio da minha vida e começou outro, sem aquela atriz principal, minha saudosa mãe.⁹ Contudo, um feixe de lembranças sempre teimava em “vir à tona” a cada vez que eu tinha a oportunidade de estar lá, no meio rural, naquela escola que ainda hoje é chamada popularmente de “Escola da Palmeirinha”.

Era 2014, quando regressei à escola na condição de supervisora pedagógica¹⁰ e quando pude assumir também a função de gestora, tendo em vista o afastamento da diretora. A partir daquele momento, diversas indagações me foram postas especialmente por encontrar na escola mais salas de aula, turmas seriadas, um professor em cada classe, ainda que existissem salas multisseriadas. Encontrei também um diretor responsável pela organização burocrática e pedagógica da escola, merendeiras para fazer o lanche dos alunos e pessoal de apoio para fazer a limpeza da escola. Então, como ato contínuo de rememoração e já fígada pelo espírito investigativo, comecei a me perguntar: Como eram resolvidas as questões burocráticas da escola naquela época? Que tipo de educação minha mãe ministrava? Em que condições a

⁹A professora Maria José de Souza faleceu em 1980 devido a complicações após o parto cesariano do quinto filho, uma menina chamada Mônica Souza Santos, que também faleceu quando já tinha 03 (três) anos de idade.

¹⁰Fui designada pelo então Secretário Municipal de Educação, Carlos André Araújo Menezes, para supervisionar os trabalhos de quatro escolas e dentre elas estava a “Escola da Palmeirinha”, onde minha história, com a educação, havia começado.

escola funcionou ao ser criada? E mais ainda, qual seria a origem daquele modelo educacional? Como e com quais objetivos aquele tipo de escola havia sido pensado? Em suma, como aquela escola de minha infância tinha se “transformado” naquela que eu agora trabalhava?

Nas minhas idas e vindas para a inspeção escolar sempre encontrava um ou outro antigo morador ou ex-aluno que me fazia a mesma pergunta: “- Você é aquela filha da professora Maria José?” Acredito que esse questionamento se justifica pela semelhança física que eu tenho com a minha mãe e porque de certa forma, nós fizemos parte da história daquela povoação, na década de 1970. Esses episódios me permitem pensar que a representação daquela professora continua muito forte na memória dos que ainda habitam aquele lugar. Talvez por ter sido a primeira professora que chegou à localidade juntamente com aquela escola “moderna”. Isso também, talvez, se deva ao fato da arquitetura escolar comportar a residência da professora, bem como ao seu espírito de liderança entre alunos e familiares, tendo em vista, que a escola e a “casa” da professora eram referências entre a população rural.

Esse fato se explica pelo ineditismo vivido naquela povoação, pois afinal, ter uma escola em que a própria professora ali residia era uma novidade para eles naquela época¹¹ e constituiu uma marca daquele tipo de escola denominada de escola típica rural. Ela foi a única professora daquele lugar durante o período de 07 (sete) anos porque a turma era multisseriada¹² e unidocente. Assim, a professora era responsável por todas as atividades da escola, inclusive a limpeza e a feitura e distribuição da merenda. Ela dava aula tanto para as crianças durante os turnos matutino e vespertino, quanto para os adultos no turno noturno. Era uma “boa professora”, dizem alguns dos antigos moradores do lugar.

Mesmo sabendo das muitas voltas que o mundo dá, ninguém poderia imaginar que aquela filha da professora, que brincou, aprendeu, ensinou e viveu ali, um dia, mais de trinta e cinco anos depois, voltaria àquele mesmo ambiente, em uma outra condição social, mas ainda com as fortes marcas daquele lugar. Digo isso não por heroísmo, mas por pensar que mesmo não tendo sido aluna oficial, fui moradora daquela escola e lá aprendi as primeiras letras.

¹¹Apesar de que encontramos na historiografia e em documentos que esse tipo de escola começou a ser implantado no Brasil em 1946, quando o Inep organizou a expansão das escolas rurais. Contudo, durante a década de 1970 ainda era possível encontrar muitas escolas sendo construídas com a residência da professora anexa. (GUIMARÃES, 2014).

¹²Turma de alunos com faixa etária e séries variadas e sob a responsabilidade de um único professor.

Assim, fui uma entre tantas crianças que passaram por ali e das quais muitas não conseguiram sequer concluir os estudos por ela ofertados, ou seja, o antigo primário, e as que concluíram nem todas puderam se deslocar para a cidade para continuar. Ao menos dois motivos os impediam: a necessidade de trabalhar na lavoura para ajudar na renda familiar e a falta de transporte para o deslocamento até as escolas da cidade. Isto pode ser constatado pelo número de analfabetos e de trabalhadores sem formação, facilmente encontrados atualmente participando de reuniões de pais de alunos ou atuando como membros da associação comunitária, das quais, muitas, delas eu pude participar.

Hoje entendo que meu interesse pela educação e mais precisamente pela formação de professores teve ali, naquela escola e naquele contexto, sua pedra de toque, a sua mola propulsora. Estava latente em mim, hoje sei. Tanto foi assim que no meu Mestrado em Educação (2004-2006) na Universidade Federal de Sergipe investiguei o “Projeto de Qualificação Docente (PQD1 - 1997/2001): um estudo sobre sua influência na formação e atuação dos licenciados em Letras no Pólo de Estância/SE”. A pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição do Projeto de Qualificação Docente (PQD1) na formação e atuação dos docentes licenciados em Letras. O PQD foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE), quando teve à frente como Secretário, o Jornalista e Sociólogo Luiz Antônio Barreto, que por meio de parceria estabelecida com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e com a Fundação de Amparo à Pesquisa em Sergipe (FAPESSE) realizou o referido programa que teve como objetivo formar em nível superior os docentes em exercício, das redes públicas estadual e municipais de ensino do interior sergipano. O projeto visava atender o que estava prescrito na LDB, Lei nº 9394/96, ou seja, determinava que os docentes teriam dez anos, a partir daquele ano, para obterem o nível superior ou seriam considerados leigos, podendo até ser afastados das suas funções docentes (SIQUEIRA, 2006).

Nesse aspecto, o interesse pela formação docente continuou nas minhas inquietações, enquanto professora e pesquisadora, e mais recente de maneira mais específica ao entrar no Doutorado em Educação na Universidade Tiradentes e me vincular, por meio da orientadora, aos anseios do Projeto de Pesquisa da Professora Rosa Fátima de Souza Chaloba¹³, que tem a

¹³ CHALOBA, Rosa Fátima de Souza. **Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)**, 2016.

educação rural como foco de investigação. Estava nesse momento selando minha área de interesse ao meu passado e com isso adentrando na história da educação. Quando tive contato com o projeto que dentre os objetivos propõe “realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 09 (nove) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX” (SOUZA, 2016), visa também contribuir “para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil” (SOUZA, 2016) então vi ali um campo que me interessava, que me chamava a atenção e que iria me permitir entender alguns dos questionamentos que ainda pairavam na minha cabeça e que teriam nessa oportunidade um meio de compreensão. Por certo outras dúvidas surgiram, mas isso só serviu de estímulo para a investigação.

O primeiro passo rumo à construção do projeto sobre a formação de professores rurais foi visitar novamente aquela escola e o seu entorno. Durante as visitas que fiz àquele povoado, desta feita com um olhar menos complacente e mais investigativo, percebi que pouca coisa mudou por ali, apesar das visíveis modificações na arquitetura das residências, elas parecem mais atuais e também o aumento na quantidade de casas nas proximidades da escola. Foi construído um poço artesiano próximo à escola, que por meio de uma bomba hidráulica armazena a água numa caixa d’água, de onde os moradores a retiram para o consumo doméstico, utilizam pequenos baldes e outros recipientes como garrafas plásticas. Contudo, outra parte da população atualmente utiliza a água de cisternas construídas nas próprias residências.

Porém, anteriormente, a água que abastecia a escola, a nossa casa, e parte da população residente nas proximidades provinha de uma cisterna localizada no fundo da escola e era retirada manualmente, por meio de um balde preso a uma corda. Não havia nenhum tipo de tratamento ou cuidado mais específico no que diz respeito ao uso daquela água, pois ela era a única disponível para grande parte daquela população. A referida cisterna ainda está lá, mas agora já tem uma bomba elétrica que retira a água e esta fica armazenada em uma caixa d’água e serve para uso somente da escola. Este é um indício da separação ou distanciamento entre a escola e a comunidade, pois a água fica restrita somente aos serviços internos da instituição escolar.

Ao caminhar pela povoação, vi que foi “construído” um campo de futebol nas proximidades da escola, reconhecido por ter apenas as traves do gol e pela grama no chão,

nada mais além disso. Verifiquei a existência também de uma “Casa de Farinha Comunitária” construída na povoação em 2003, mas que por ordem judicial foi desativada devido aos danos ambientais causados pela falta de armazenamento adequado dos dejetos e pela fumaça que prejudicava a vizinhança. Segundo moradores da povoação a casa de farinha foi feita “em local errado e contra o vento”, pois a fumaça ia toda para a casa deles. Localizei também dois bares que são frequentados por parte da população especialmente nos fins de semana, quando promovem festas e shows com artistas da região. Essas construções são recentes e de certa forma se assemelham à arquitetura da escola e aos materiais de alvenaria comuns na atualidade, bem diferente de outrora, pois as construções em parte eram modestas e muitas delas eram de taipa¹⁴.

Atualmente, aquela escola apresenta-se como uma escola comum, semelhante às da cidade, diferente apenas pela sua localidade geográfica. Encontra-se em frente a seu prédio, uma construção que é a sede da Associação do Povoado Palmeirinha e mais outra que abriga uma lavanderia pública, desativada. Essas edificações fizeram os alunos perderem a visão da BR 101 e deixaram a escola quase ausente da percepção daqueles que transitam por aquela rodovia. A escola perdeu seu lugar de destaque. Ela também foi separada da vizinhança por uma cerca de arame farpado, na tentativa de evitar que as crianças saiam do seu espaço, assim como para que vândalos, moradores ou animais não adentrem no seu interior sem a devida permissão. A escola não parece mais uma extensão da casa dos alunos e nem da população daquele lugar. A professora não mora mais nela. O que mais mudou por ali?

Em relação a outros aspectos da localidade, percebi que atualmente grande parte da estrada que dá acesso à escola e à povoação, bem como às residências, está sem pavimentação, com muitos buracos e quando chove o lamaçal continua fazendo parte da paisagem, pois apenas parte da entrada do povoado, a via lateral da escola foi recentemente pavimentada. Ao fundo da escola verifiquei que foi construído um Posto de Saúde (2018), porém ainda não está em funcionamento. Ao observar aquela povoação, é possível constatar que ao passarem quase 40 anos, ainda não se encontra por ali espaços de lazer, nem mesmo uma praça para que as crianças possam brincar e os adultos se encontrarem pra conversar.

¹⁴ Também chamada de pau-a-pique, construção feita utilizando uma técnica em que as paredes são armadas com madeira ou bambu e preenchidas com barro e fibra. A matéria-prima consiste em trama de madeira ou bambu, cipó ou outro material para amarrar a trama, solo local, água e fibra vegetal, como capim ou palha. O solo e a água são amassados com os pés e, depois de homogeneizados, são misturados à fibra e a massa é usada para preencher a trama.

Talvez por isso, os moradores ainda têm o hábito de ficar à tardezinha, sentados nas calçadas, conversando e socializando os acontecimentos ocorridos na comunidade e na cidade, especialmente aos domingos, hábito que os tempos modernos ainda não apagaram.

É desse lugar que falo, do ambiente que faz parte do meu passado, e que contribuiu para ser quem sou. Na tentativa de compreendê-lo, e mais que isso, compreender as suas “limitações” e de todas as outras escolas rurais sergipanas, que ela representa, parti em busca de indícios que deram origem àquele tipo de escola e o fez ser pensado para funcionar a partir de determinado modelo, mesmo supondo que muito do que foi proposto não se realizou na prática devido a diversos fatores, tanto políticos, quanto pedagógicos e da formação específica do professor. Assim, foi “revolvendo a terra e semeando a memória” que me deparei novamente com aquela escola rural e com toda a história que ela permite narrar. Muitas são as perguntas que me guiam a exemplo: Qual a origem desse tipo de escola? Em que condições essas escolas foram construídas? Como elas funcionaram? O que elas representaram para as populações rurais? E mais que isso, como os professores se adaptaram a esse modelo de educação e como desenvolveram o ensino e a sua própria formação ou auto-formação?

Essas e outras interrogações estão presentes nas minhas inquietações de pesquisadora, mas também na condição de professora primária e atuante na Secretaria Municipal de Educação de Umbaúba/SE, quanto como docente do ensino superior do curso de Pedagogia na Universidade Tiradentes desde 2001, lugares estes onde pude/posso pensar a formação e a atuação do professor, inclusive compartilhar experiências com professores rurais locais e regionais. Tais papéis somam-se e me permitem a proposta de adentrar no universo rural com a perspectiva de entendê-lo mais e melhor, para que, na condição de educadora e formadora de professores, possa atuar de maneira mais coerente com a função social que minha profissão exige e representa.

Nesse sentido, a História da Educação tem cumprido o papel de fazer o pesquisador trazer “à tona” problemas do passado e permitir que no tempo presente se façam análises e interpretações sobre as conjunturas que os criaram e como eles se perpetuaram na história de um lugar, como é o caso do analfabetismo rural e do modelo de educação rural executado pelos governos brasileiros no decorrer dos últimos dois séculos. Ao fazer essa reflexão, apoio-me em Nóvoa (2005), quando o mesmo faz a apresentação da coletânea intitulada Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I – Séculos XVI a XVIII, Vol. II – Século XIX e Vol.

III – Século XX, de Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (2005), na qual o mesmo faz uma análise do papel do historiador da educação e defende o pressuposto de que a História é a base da ciência, por isso a considera como introdução da própria Ciência.

Nóvoa (2005) afirma que o historiador deve mobilizar os “instrumentos teórico-metodológicos da investigação histórica” (2005, p. 11) para selecionar e tratar as fontes a partir do arcabouço apropriado para atingir seus objetivos de pesquisa. Para isso, ele precisa desenvolver um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica, tanto do passado quanto do presente, na tentativa de compreender o que se passou e todas as suas possibilidades de implicações com o que está acontecendo e com aquilo que está por vir.

Apesar de compreender a função que a História da Educação tem a respeito da análise e investigação de uma realidade educativa e pedagógica, Nóvoa (2005) reconhece que desde sua formação, essa ciência/disciplina foi criticada, acusada de ser “inútil” e/ou possuir “fragilidades científicas”. Contudo, as produções acadêmicas já demonstram defesas e justificativas de sua existência e duração, assim como sobre a sua função social. Ele apresenta o que chamou de ensaio, quatro respostas para a pergunta sobre: “Para que a História da Educação?” Assim, apresento a seguir uma reflexão das respostas colocadas por Nóvoa com o objetivo de delinear a minha compreensão a respeito da sua função social.

Assim, destaco algumas afirmações que me ajudaram/ajudam a compreender de fato tanto o papel da História da Educação, quanto do historiador da educação. Nóvoa (2005) defende que a História da Educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a ‘agitação’ e promove a ‘consciência crítica’. Ele está a tratar de uma história que nasce dos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado. Essa compreensão me permite analisar um objeto da História da Educação a partir de sua vinculação tanto com o presente quanto com o passado, pois sugere uma ideia de continuidade, de integração entre esses dois tempos, sobretudo se observar que as aparentes mudanças do presente não se constituem rupturas, pois é possível a partir de um olhar crítico, encontrar muitos elementos do passado que foram remodelados, mas que carregam no hoje, fortes indícios de outrora. Eis aqui, também, a função do historiador do século XXI.

Assim, acredito que as pesquisas realizadas nesse campo poderão contribuir para que educadores e a sociedade em geral conheçam a história da educação rural brasileira e tire dela ensinamentos que sejam capazes de fazer compreender e permitir atuar de forma mais incisiva na realidade atual. Esta compreensão se deve ao que está posto na perspectiva de Nóvoa (2005) quando afirma que a História da Educação não deixa o sujeito preso ao estudo apenas do passado, mas a partir dele pode adquirir um repertório de conhecimentos que lhe permite refletir e interferir nos problemas do presente, no sentido de possivelmente evitar erros ou equívocos cometidos ou mesmo repetir os resultados negativos das ações feitas pelos sujeitos históricos de outro tempo.

Outra resposta apresentada por Nóvoa (2005, p.10) é que “uma das funções principais do historiador da educação é compreender esta lógica de múltiplas identidades através da qual se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades.” Essa perspectiva me permite olhar para o passado a partir das múltiplas realidades e sujeitos na tentativa de elucidar suas raízes e interligações com o tempo presente. A partir desta perspectiva, me coloquei na condição de pesquisadora, e sob a perspectiva da história da educação, e da minha própria história com o rural, pude cruzar fontes na tentativa de analisar aspectos do passado e nesse processo busquei repertórios que me possibilitassem compreender tanto o passado quanto o presente. Assim, entre inquietações e problematizações, de certa forma, “quebrei o silêncio” ao retratar histórias de vida e de docência ao expor as diversas nuances que perpassaram/perpassam a educação rural e mais que isso, pude perceber como as pessoas e o meio rural se reconstroem a partir da educação e até devido a sua falta.

Nesses termos, parto para a terceira resposta de Nóvoa (2005): “Para que a História da Educação?” Ele defende que é para pensar os indivíduos como produtores da história. Nesse sentido, “[...] a reflexão histórica, mormente, no campo educativo, não serve para ‘descrever o passado’ mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências” (NÓVOA, 2005, p.11). Essa perspectiva toma o sujeito como protagonista da história e que decide a partir dos seus interesses e circunstâncias. Nesse sentido, é preciso ter uma compreensão crítica das experiências vividas em outro tempo e sendo assim buscar suas relações e consequências para aquelas do presente. Isto reafirma a ideia de que o homem necessita conhecer as raízes dos seus problemas e das inquietações do seu tempo,

especialmente quando se trata daquelas que envolvem a educação, pois muitas vezes são tomadas como novidades ou desvinculadas do percurso da história.

Por fim, Nóvoa afirma que a ciência da história da educação serve “para explicar que não há mudanças sem história” e que “o trabalho histórico é semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória” (2005, p.11). Nesses termos, ele chama a atenção para a tentativa de aniquilamento da história por parte das políticas educacionais recentes que se autoafirmam como ‘inovadoras’, como ‘mudanças’ sem considerar as raízes e/ou percursos históricos do qual fazem parte. Ele ainda defende que o historiador da educação munido das ferramentas inerentes ao seu ofício, ou seja, das fontes e da sua crítica, pode compreender que a mudança, e não a aparente novidade se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos e, portanto, históricos. Dentro dessa perspectiva, Stephanou e Bastos (2005) utilizam-se do que afirma o historiador Duby (1998) para então reafirmarem o seu compromisso, enquanto historiadoras da educação com a compreensão e crítica do tempo presente, que permite o sujeito agir e tomar decisões a partir da análise do passado. Para elas:

Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente? O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo (GEORGES DUBY, 1998 *apud* STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.14).

Nesse sentido, elas questionam ainda:

Para que escrever, recompor histórias e memórias da educação no Brasil, se não for para mobilizar nossas potências e aportes na Educação com experiência constitutiva do que somos, pensamos, agimos, como educadores, alunos e cidadãos, sujeitos de uma cultura, historicamente produzida em movimentos de permanências e rupturas, convenções e transformações, misérias e grandezas? (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 14).

Diante da perspectiva de Nóvoa a respeito da função da História e do Historiador da Educação percebi que meu papel enquanto investigadora da educação rural foi/é buscar elementos que pudessem/podem elucidar ou descortinar quem foi o professor rural do passado, as suas formas de atuação no meio escolar e social, as perspectivas de formação que lhes foram ofertadas ou não, o processo de auto-formação, as suas condições de trabalho, salários e os modos de vida que construíram no meio rural sergipano onde trabalharam e

viveram. E foi com esse olhar que busquei descortinar esse aspecto da história da educação sergipana e para tanto lancei mão não apenas das fontes escritas, as quais puderam me mostrar o que foi prescrito, as estratégias utilizadas para a formação e atuação do professor rural, mas para além, busquei conhecer a história a partir dos “de baixo”, dos que viveram e também “escreveram” a sua própria história, ou seja, as professoras primárias rurais sergipanas.

1.2 Os caminhos que me levaram a descobrir o professor no meio rural sergipano

O professor rural é um daqueles sujeitos da educação que todos sabem que existe, mas por muito tempo foi negligenciado nas pesquisas acadêmicas e por isso muitas de suas experiências e feitos do passado e até do presente são desconhecidos por educadores e estudiosos da educação. Diversos aspectos que compõem a sua história, como formação/não formação, local de atuação, salários, dificuldades e convívio com o meio rural, suas práticas de ensino, dentre outros, não aparecem regularmente na historiografia da educação brasileira. Posso inferir que um dos motivos dessa ausência seja a dificuldade de encontrar fontes escritas que reportem à sua história e portanto, só é possível contá-la ainda a partir da utilização de fontes orais. No entanto, estas, embora sejam há muito utilizadas nas pesquisas historiográficas, são questionadas/rejeitadas por aqueles adeptos de um viés mais tradicional da historiografia.

A partir desse contexto historiográfico, muitas pesquisas começaram a ser feitas com a perspectiva da metodologia da História Oral e diversos pesquisadores passaram a contemplar as fontes orais em seus estudos, a exemplo da professora Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, que coordenou o Projeto de Pesquisa Memória Oral da Educação Sergipana, desenvolvido entre 2011 e 2014. O projeto teve por objetivo compreender como se constituíram os modos de educar de educadores que atuaram no território sergipano. O propósito foi possibilitar a produção de saberes e entendimentos acerca dos modos de educar e dos métodos de ensino, fomentando interações e trocas no âmbito da pesquisa e do conhecimento, envolvendo discentes e docentes e pesquisadores relacionados a áreas afins. Nessa perspectiva, dentre as produções do referido projeto, a minha investigação se assemelha mais à Dissertação de Mestrado em Educação de José Carneiro de Almeida Filho (2017), que trabalhou na perspectiva do rural e ao operar com as fontes orais adquiridas por meio de

entrevistas de história oral feitas a alunos/professores sergipanos produziu sua Dissertação intitulada “Memórias da Educação Rural em Sergipe (1947 a 1951)” e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Em seu estudo ele percebeu os silêncios presentes na historiografia da educação sergipana a respeito da história das professoras rurais que tiveram suas experiências “arquivadas” e muitas delas esquecidas, exatamente por não estarem retratadas nos documentos escritos, e foi a perspectiva de contribuir para “quebrar” esse silêncio que também adotei nesta investigação.

Assim, a abordagem histórica que toma a memória como fonte de investigação passou a ser utilizada em pesquisas com o foco para o social e em muitos casos os historiadores recorreram à metodologia da História Oral. De acordo com Verena Alberti (2005), essa metodologia pode ser empregada na pesquisa histórica, antropológica, sociológica, dentre outras que se utiliza da realização de entrevistas com sujeitos que viveram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo e, portanto podem aproximar o pesquisador do objeto de estudo. Nessa definição, Alberti (2005) esclarece o que é a história oral e enfatiza que a mesma se constitui como método-fonte-técnica de pesquisa e que a depender do objetivo do investigador, ele poderá escolher trabalhar com uma dessas possibilidades. Nesse sentido, “[...] a entrevista adquiriu o estatuto de documento” (ALBERTI, 2005, p. 19), contudo não deve ser vista como uma técnica que capta o passado, ou que apresenta a história em si, mas ao contrário, apresenta e aprofunda diversas experiências e narrativas particulares, ou seja, apreende e interpreta as diferentes formas como o passado é concebido por indivíduos ou grupos. (ALBERTI, 2005).

A partir dessa perspectiva, a metodologia da História Oral vem sendo utilizada nas pesquisas mais sistematicamente desde o final do século XX, contudo, não foi de imediata a sua aceitação e reconhecimento no campo científico. Assim, muitas críticas foram/são feitas à utilização das fontes orais na pesquisa histórica. Estas tomam como parâmetro a ideia de que somente os documentos escritos podem ser confiáveis, pois possuem um caráter de exterioridade, distanciamento e objetivação em relação ao pesquisador, enquanto que a memória humana é vista como frágil e subjetiva. A esse respeito, é preciso destacar que a presença da subjetividade nas narrativas dos entrevistados permite perceber as pluralidades que determinados contextos históricos apresentam e isso é fundamental para contrapor à visão

tradicional da história total ou universal tão propagada na historiografia mundial (SELAU, 2004).

Nessa perspectiva, pesquisadores como Verena Alberti (2004; 2005), Eléia Bosi (1994), Elison A. Paim (2005), Marcus A. Taborda de Oliveira (2001) entre outros apontam que as fontes orais não podem ser vistas como a própria história, pois a memória por elas apresentadas carregam representações daquilo que foi vivido ou testemunhado por um sujeito ou um grupo e nesse sentido a memória mesmo seletiva, repleta de sentido, de esquecimento, não pode ser tomada como verdade, assim como nenhuma outra fonte. Nesse aspecto, é o trabalho de reflexão e crítica do historiador sobre as fontes que utiliza, sejam orais ou de qualquer outra natureza, que vai possibilitar a realização de sua produção historiográfica com maior aproximação possível da realidade estudada.

A utilização de fontes orais requer o respeito a regras metodológicas que garantam o rigor científico e metodológico da pesquisa. A crítica às fontes é algo que deve ser rotineiro ao trabalho do historiador, portanto, para qualquer tipo de fonte, deve se estabelecer a consequente crítica das informações encontradas, seja no documento escrito, seja em uma fonte oral (SELAU, 2004, p. 221).

Além disso, os não adeptos das fontes orais utilizam o argumento de que o documento escrito está disponível para referência, é público e, portanto acessível a todos. Contrapondo esta percepção, algumas medidas têm sido tomadas pelos pesquisadores, sendo uma delas o uso do gravador para documentar as entrevistas. Assim, a “[...] invenção do gravador permitiu atender estas exigências na medida em que os depoimentos passaram a ficar registrados em fitas, garantindo a oportunidade de serem utilizadas como prova” (SELAU, 2004, p. 219), e mais recentemente passou-se a utilizar filmadoras que podem gravar tanto a voz quanto a imagem dos entrevistados. Outra medida adotada pelos pesquisadores que trabalham com a metodologia da História Oral foi o fato de encaminhar suas entrevistas para o arquivamento em instituições públicas para que estas conservem e disponibilizem, ao público interessado, os documentos gravados e/ou transcritos, acompanhados dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos entrevistados.

Para além dessas críticas, no contexto contemporâneo os estudos historiográficos produzidos pelos Grupos e Centros de Pesquisa ligados às universidades, assim como os eventos científicos com a temática da História Oral ocorridos não só no Brasil, mas em todo o

mundo, têm contribuído para fomentar nos historiadores, inclusive da educação, novas pesquisas com essa abordagem metodológica. Nesse sentido, muitos historiadores têm adotado essa perspectiva em suas pesquisas e enfrentam as dificuldades utilizando o rigor metodológico, ou seja, coletando as informações de forma imparcial, gravando e transcrevendo as entrevistas, e também analisando, interpretando as narrativas, tensionando-as e por vezes cruzando-as com outras fontes. Nessa perspectiva, Dora Schwarzstein (2002 *apud* BARRETO, 2014) ao refletir sobre os desafios e problemas das fontes orais e dos arquivos, tomou como base o que afirmam Pierre Nora e Rafael Samuel e concluiu que:

[...] a história oral tornara-se um recurso não somente indispensável para aqueles que intentam uma investigação histórica, mas a transcende, pois se convertera em uma prática de criação de patrimônio histórico, sem o qual o século XX perderia em qualidade, afinal o testemunho oral deu às fotografias e aos documentos escritos uma possibilidade a mais de explicação e interpretação, haja vista que é do confronto das fontes que o historiador faz sua arte (SCHWARZSTEIN, 2002 *apud* BARRETO, 2014, p. 93).

Nesse sentido, a metodologia da História Oral passou a ser utilizada pelos historiadores e pesquisadores que desejavam/desejam ouvir aqueles que foram negligenciados, esquecidos e omitidos pela história considerada “oficial”. Assim, por meio da entrevista é possível retratar as experiências de sujeitos que as viveram ou testemunharam. Nesse sentido, ela apresenta-se recheada de “[...] emoções, reações, observações, indiossincrasias, relatos pitorescos” (ALBERTI, 2004, p. 14). Este aspecto exige do entrevistador sensibilidade e cuidado tanto na condução da entrevista, quanto na interpretação daquilo que foi narrado, pois é preciso perceber o sentido que o sujeito dá àquilo que sua memória traz do passado. E ao recuperá-lo, o faz a partir de como está sendo concebido, pois não é possível reproduzi-lo igualmente como de fato aconteceu (ALBERTI, 2004).

Assim, a metodologia da História Oral possibilita revelar pedaços do passado e este vem marcado por descontinuidades, silenciamentos, escolhas, interpretações, repetições, omissões, contradições e sentidos por parte de quem está sendo entrevistado. Dessa forma, as entrevistas se transformam em fontes, em documentos, entendidos não numa perspectiva de verdade, mas numa possibilidade de nos aproximar do conhecimento de uma dada realidade. Assim, as narrativas nos fornecem uma chave para compreensão do passado, do que está sendo retratado e que nem sempre pode ser entendido como algo novo, que ainda não fora

apresentado. Como alerta Alberti (2004), a riqueza da história oral está em poder estudar a subjetividade e as representações de um determinado passado, para tanto podem ser vistas como dados objetivos, capazes de recair sobre a realidade e principalmente sobre o que se entende sobre o passado.

Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (ALBERTI, 2005, p. 23).

Nesse campo, é a memória, por meio da narrativa, quem permite ao historiador produzir o documento de História Oral. Ela ganhou *status* de fonte, “arquivo vivo e em movimento” e ao ser utilizada como fonte na pesquisa histórica, permite conservar e recuperar as experiências, representações, sentidos, impressões e percepções dos diferentes sujeitos sociais, como mulheres, homens, idosos, trabalhadores, crianças, dentre outros. Assim, para “ouvir contar” aspectos da história da educação rural sergipana e compreender como se configuraram as estratégias e táticas de formação e de atuação do professor primário rural, considere fundamental utilizar a metodologia da História Oral, tendo em vista que as narrativas desses sujeitos poderiam me dar a ver e narrar “uma outra história”, considerando o vivido e o concebido por aqueles sujeitos. Nesse aspecto, também levei em consideração o que afirmou Peter Burke (1992), ou seja, busquei fazer uma história da educação vista de baixo porque considere como sujeitos os professores comuns e não somente as autoridades, e tão pouco privilegiei os documentos escritos ou teóricos da educação.

Assim, na tentativa de ouvir o que os sujeitos investigados tinham para contar, utilizei a metodologia da História Oral, considerando a memória para além de fonte, como objeto de análise (ALBERTI, 2004; 2005), entendida não somente como um local onde se guarda os fatos tal como aconteceram, mas como elemento dinâmico. Destarte, a memória que busquei nos sujeitos desta investigação foi tomada como repleta de contradições, imagens recortadas e lembranças do que eles viveram, entendida como representações, mas também plena de esquecimentos, portanto, não foi tida como verdade e nem como negadora do documento escrito. Assim, o passado não foi tomado tal como aquilo que efetivamente ocorreu, mas como afirma Alberti (2005), foi visto enquanto uma forma apreendida e interpretada pelo

sujeito que foi ouvido. Dessa forma, entendo que assim como os documentos escritos, a memória pode forjar, esquecer, lembrar e nem por isso deixa de ser uma fonte necessária para a compreensão da história. Nesse sentido, a “[...] entrevista de história oral – seu registro gravado e transcrito – documenta uma versão do passado” (ALBERTI, 2005, p. 19), ou como reafirmou a própria Alberti num contexto mais recente (2012, p. 165), apresenta “[...] uma narrativa de experiências de vida produzida no contexto de uma entrevista de história oral”.

Nesses termos, a história pode ser recuperada apenas conforme o vivido e concebido por quem a viveu e, portanto pode estar cheia de falhas, lacunas e contradições. E segundo Alberti (2005, p.19), não é visto como algo negativo o fato do “narrador ‘distorcer’ a realidade, ter ‘falhas’ de memória ou ‘errar’ em seu relato”. Isto porque, o que interessa é perguntar “por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes”. (ALBERTI, 2005, p. 19). Essa perspectiva também é comungada por Ecléa Bosi (1994), ao apresentar que a memória permite conhecer outras nuances que envolvem tanto o trabalho do pesquisador quanto do entrevistado, no sentido de perceber que ele traz à tona suas lembranças a partir das suas experiências e de sua relação com o presente, daí a memória se apresenta repleta de subjetividades, e assim afirma:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito (BOSI, 1994, p. 55).

Nesse sentido, também a partir da utilização da metodologia da História Oral eu pude “revolver a terra”, “semear a memória” e por meio das fontes orais consegui colher a partir das memórias de professores rurais uma outra história, não para negar a história contada por meio dos documentos oficiais, mas sim para apresentar outras narrativas, a partir das representações daquilo que foi vivido e concebido por quem de fato foi/é o protagonista da história (ALBERTI, 2004; 2012). Nessa perspectiva, a narrativa foi construída a partir de circunstâncias específicas do meio rural sergipano considerando partes das décadas de 1940 a 1960, quando a educação rural brasileira foi alvo de políticas educacionais que visavam expandir e modernizar o ensino no país. Assim, balizado pelo que fora estabelecido nos Acordos de Cooperação Técnica firmados com os Estados Unidos e com vistas a atender às

Recomendações da Unesco para a educação, o governo brasileiro elaborou um plano de educação rural que resultou em projetos para construção de escolas rurais, formação de professores rurais, para aquisição e uso de materiais didáticos, utilização de novos métodos de ensino, inserção e valorização de atividades agrícolas na escola, acompanhamento e supervisão escolar, dentre outros.

Assim, a partir do conhecimento de tais propostas, questioneei: O que de fato foi realizado? Como as ações ocorreram e que mudanças elas ocasionaram na educação rural? Quais as representações dos sujeitos envolvidos sobre o prescrito, o vivido e o concebido? Assim, para além do que os documentos poderiam me mostrar, foi possível também utilizar as fontes orais, desta feita, com a utilização das narrativas de professores primários rurais sergipanos, sujeitos que em sua maioria, foram, também, residentes do meio rural e inclusive moraram e trabalharam na própria escola.

Nesse aspecto, é preciso retomar o marco temporal no qual se ancora este estudo, ou seja, 1946 a 1963, período em que as políticas educacionais estabeleceram ações específicas para a educação rural, como a liberação de recursos financeiros para que os estados construíssem escolas rurais e ofertassem cursos de formação de professores primários rurais. Assim, o que se entendia era que para a escola rural cumprir seu objetivo era necessário contar com a atuação de um professor com formação específica para o meio rural, pois naquele contexto os professores primários rurais eram leigos¹⁵ e muitos deles eram contratados a partir de interesses de políticos da localidade (REZENDE, 2014; SILVA, 2016). No entanto, foi necessário aprofundar o que a historiografia já aponta, ou seja, que as ações voltadas para a formação do professor rural não se expandiram na mesma proporção da expansão da escola rural. O que se tem apresentado é que os cursos de formação ofertados nos diferentes estados e municípios do Brasil ocorreram de forma diferenciada, mesmo considerando que havia um projeto nacional.

Da mesma maneira, a historiografia indica que foram ofertados, nos estados brasileiros, cursos de formação para o professor rural, tanto por meio das Escolas Normais Rurais, quanto através de cursos de férias para professores rurais. Contudo, boa parte desses cursos ficou concentrada nas grandes cidades ou nas áreas urbanas e rurais de municípios

¹⁵Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. A existência de professores leigos é comum em países do terceiro mundo, nas áreas mais pobres e, principalmente, na zona rural (SANTOS, 2010).

mais desenvolvidos, como naqueles localizados no Sul e Sudeste e em algumas capitais do Nordeste brasileiro. (REZENDE, 2014).

Nesse sentido, em Sergipe, a Lei nº 212, de 29 de novembro de 1949, sancionada pelo então governador do estado, José Rollemberg Leite, criou 02 (duas) Escolas Normais Rurais no interior, uma na cidade de Lagarto e outra em Itabaiana. A historiografia aponta que em Lagarto foi criada a Escola Normal Rural Silvio Romero, em 1949, mas pesquisadores como Silva (2016) e Costa (2016) afirmam que não encontraram indícios de funcionamento da Escola Normal Rural em Itabaiana, o que carece de maiores investigações.

Nesse sentido, a Lei nº 212, 29 de novembro de 1949, sancionada pelo Governo de Sergipe, tinha a seguinte redação:

Art.1º – Ficam criadas duas (2) Escolas Normais Rurais, com sede nas cidades de Lagarto e Itabaiana, respectivamente.

Parágrafo Único – Cada Escola Normal Rural manterá um curso de Ginásio e um de Formação de Professores.

Art. 2º – O ensino, nas Escolas Normais Rurais a que se refere o artigo anterior, obedecerá a legislação em vigor e as instruções que forem baixadas.

Art. 3º – Fica assegurado aos professores formados por essas escolas Normais Rurais, as escolas primárias rurais serão regidas por professores diplomados por outras Escolas Normais do Estado.

Art. 4º – A manutenção das Escolas Normais Rurais far-se-á pelo sistema de acordo entre o Estado e os Municípios citados, para o que fica o chefe do Poder Executivo autorizado.

Art. 5º – Ficam criados dois (2) Cargos de Diretor em Comissão, Padrão O, sendo uma da Escola Normal Rural de Itabaiana e outro da Escola Normal Rural da cidade de Lagarto.

Art. 6º – Fica o Poder Executivo autorizado, respeitada a legislação federal a contratar o pessoal docente e administrativo para os referidos estabelecimentos de ensino.

Art. 7º – O provimento e admissão para os cargos relativos a pessoal docentes e administrativos, far-se-ão à medida que forem funcionando os estabelecimentos referentes nesta Lei.

Art. 8º – Fica o poder Executivo autorizado a baixar os regulamentos das Unidades escolares acima criadas.

Art. 9º – Fica aberto o crédito especial de cem mil cruzeiros (100.000,00) com vigência até 1950, para as despesas da presente Lei que entrara em vigor na data da publicação, ficando revogadas, as disposições em contrário. (SERGIPE, 1949a).

Contudo, devido à dificuldade de acesso às escolas e à falta de valorização do magistério, havia pouca procura pelos Cursos Normais, o que tornavam baixas as matrículas e

consequentemente, a maioria dos professores que atuava nas escolas rurais era/continuava leiga, restando-lhe, vez ou outra, participar em períodos de férias, de cursos intensivos ofertados pelo Estado. Há de se considerar também que apenas uma Escola Normal Rural não era suficiente para abranger todo o estado e atender a demanda de professores para formação, que, em sua maioria, era constituída por professores leigos. (REZENDE, 2014).

Desse modo, apesar das atenções e dos discursos de intelectuais, educadores, governadores e presidentes defenderem que a educação poderia contribuir para desenvolver o país e ajudaria a resolver a problemática do êxodo rural, ou seja, permitiria fixar o homem no campo, as políticas se restringiram ao campo educacional, pois o que se viu foi a ideia de que a escola e os professores rurais seriam capazes de realizar esse feito. Nesses termos, questiono: Naquele período, o professor rural estava sendo formado, ou seja, o Estado deu condição para que ele se qualificasse? A formação oferecida, ao professor, o permitia entender o meio rural como um local bom de se viver e que por isso deveria ser potencializado? Na formação, o professor era dotado de capital cultural para fazer essas mudanças? Ele tinha condições de reproduzir em sua prática escolar o que era passado nos cursos de formação? E como atuavam os professores que não conseguiram fazer os cursos ofertados pelo Estado? Que táticas eles empreendiam para atuarem nas escolas rurais? Estas foram problematizações que incitaram minha investigação e me encaminharam a buscar possíveis respostas não somente nos documentos, mas principalmente no cruzamento e tensões com as fontes orais produzidas com as entrevistas dos professores rurais sergipanos, que atuaram no período histórico estudado.

Diante dessa problematização, outras perguntas mais específicas também se fizeram imperativas: Quais os cursos ofertados para a formação/treinamento dos professores primários rurais em Sergipe? Os professores primários rurais necessariamente participaram dos cursos propostos pelo Inep ou de outros cursos específicos para a educação rural? Como os professores rurais enfrentaram a condição de ir morar no meio rural onde ficava situada a escola, sozinhos, com parentes, maridos/esposas ou filhos? Que apoio o professor rural recebera do poder público municipal no sentido de adaptação à vida no campo e na realização da sua docência? Quais táticas foram utilizadas na escola pelos professores no processo de in/re/formação no sentido de cumprirem os objetivos do Inep para a escola primária rural ou simplesmente para exercerem a função docente? Como as experiências discentes ainda

estavam presentes nas práticas dos professores primários rurais? Que memória os professores primários rurais apresentam sobre as representações de suas experiências no processo da in/re/formação¹⁶ para atuarem na escola rural sergipana? Enfim, percebi que esses e outros questionamentos me ajudariam/ajudam a direcionar o caminho, além de ampliar a motivação e determinação por saber mais a respeito da história da educação rural no Brasil a partir de Sergipe.¹⁷

Nesse sentido, a partir de tais questionamentos, pude compor a real problemática da investigação, qual seja: Como se configuraram as estratégias e táticas de formação e de atuação do professor primário rural em Sergipe a partir dos Acordos de Cooperação Técnica firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América e das Recomendações da Unesco no sentido de cumprirem os objetivos de expansão e modernização da educação rural e de desenvolvimento do país?

Há de se considerar que tal problemática descende de uma circunstância do campo da educação, qual seja, as políticas educacionais, não somente aquelas voltadas para a formação dos professores, sobretudo do professor rural, mas perpassa pelas ações governamentais que tinham como alvo o desenvolvimento econômico e social do país e que a educação, tanto no meio urbano, quanto no meio rural, passou a ser vista como uma aliada com potencial de mudança. Contudo, apesar do meio rural ter sempre concentrado a maioria da população, a educação rural no Brasil só foi evidenciada nas legislações do país a partir da Constituição de 1934. Foi somente com o desenvolvimento urbano e industrial e com a intensificação do êxodo rural a partir da década de 1940 que a educação rural passou a ser incluída nos projetos do governo federal, mesmo já tendo sido defendida pelos ruralistas desde a década de 1910 e 1920. Essa perspectiva visava reduzir a chegada de trabalhadores analfabetos nos centros

¹⁶ A expressão in/re/formação foi forjada para dar conta de explicar/compreender o processo formativo em que as professoras rurais estavam envolvidas. Nesse sentido, optei não tratar os termos de forma distinta, por entender que eles estavam inter-relacionados. Naquele momento, assim como posteriormente, a maioria das professoras adentrava no magistério público por meio de convite/indicação política (informação), sem considerar se as mesmas estavam capacitadas para assumir a docência no meio rural. Tal fato demandava uma atuação posterior do Estado para qualificar essas professoras, pois estas não possuíam a formação em Curso Normal (formação). Muitas dessas professoras apenas tinham a experiência como capital cultural para atuar nas escolas rurais e foi por meio dos cursos ofertados que puderam adquirir novos saberes (reformação) com a intenção de atender aos ditames do projeto de expansão da educação rural. Tais fatos implicaram em estratégias e táticas por parte dos governos e das professoras, respectivamente, no sentido de executarem o referido projeto ou simplesmente, no caso das professoras, para exercerem sua função docente.

¹⁷ As perguntas foram embasadas no questionário presente no Google Forms, **Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)**, 2016, cuja coordenação está a cargo da professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba.

urbanos, pois além de serem considerados despreparados para entrarem no mercado de trabalho em processo de industrialização, pretendiam também combater as dificuldades sociais que as cidades enfrentavam por conta do êxodo rural, como por exemplo, a violência, a falta de acesso à moradia, aos serviços de saúde, de educação, dentre outros (COUTINHO, 2009).

A partir do problema apresentado, trabalhei na perspectiva da seguinte hipótese: Diante da prevalência de professores primários rurais sem formação pedagógica atuando nas escolas públicas de Sergipe nas décadas de 1940 e 1960 e da necessidade de sua qualificação reforçadas pelos Acordos de Cooperação Técnica e das Recomendações da Unesco os quais defendiam a expansão e a modernização da educação rural como meios para o alcance do desenvolvimento do país, os governos sergipanos adotaram estratégias emergenciais para formação dos professores rurais por meio da criação e expansão de Escolas Normais Rurais e da oferta de cursos aligeirados, ofertados em período de férias e sem garantia de que os participantes atuariam nas escolas rurais, tendo em vista que a seleção e permanência do professor rural se davam por interesse político. Além disso, os cursos não eram obrigatórios e, portanto, os professores não se sentiam estimulados a cursá-los, pois não eram pré-requisitos para o ingresso ou continuidade no magistério, tendo em vista que o critério utilizado era o político-partidário. Por conta dessa situação, os professores rurais sergipanos desenvolveram táticas no campo da auto-formação por meio das práticas de ensino adotadas e pelo enfrentamento de situações que muitas vezes exigiam atitudes para as quais não foram preparados. Nesse sentido, a maioria dos professores rurais continuava leiga e despreparada para adotar os princípios da pedagogia moderna e do ruralismo pedagógico, assim atuaram com dificuldades para que se alcançasse o desenvolvimento e a modernização da escola primária rural e do próprio meio rural sergipano.

Na perspectiva de investigar tal hipótese, tracei como Objetivo Geral: Compreender como se configuraram as estratégias e táticas de formação e de atuação do professor primário rural em Sergipe no recorte temporal de 1946 a 1963. Para tanto, constituíram-se objetivos específicos: Mapear e analisar os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América em meado da década de 1940 a 1960 e também compreender sua relação com a Unesco, pois esta atuou no sentido de propor Recomendações e apoiar projetos para a educação rural nos países destruídos pela Segunda

Guerra Mundial (1939-1945), assim como para a América Latina; Identificar e analisar as estratégias de formação propostas pelo MEC/Inep para os professores primários rurais no período estudado; Arrolar e comparar as táticas dos professores in/re/formados, no sentido de cumprirem os objetivos do Inep para a escola primária rural ou simplesmente para exercerem a função docente; Verificar e interpretar que memórias os professores primários rurais representam sobre suas experiências professorais no âmbito da in/re/formação para atuarem na escola rural sergipana.

A tese defendida é a de que a estratégia adotada para a formação dos professores rurais em Sergipe, no período estudado, esteve baseada em processos de in/re/formação aligeirada para atender proforma o que rezavam os Acordos e as políticas nacionais de educação no tocante ao meio rural. Além disso, os professores formados a partir de referenciais teórico-metodológicos para atuarem na perspectiva de contribuir para modernizar a educação rural não foram ao campo, deixando uma lacuna que foi preenchida por professores leigos e que, mesmo fazendo cursos de aperfeiçoamento, não puderam atender aos anseios das normativas estatais e com isso lançaram mão de táticas para atuar na escola rural e burlar o que estava prescrito nas políticas educacionais.

Dessa forma, tomei como objeto deste estudo as estratégias e táticas de formação e atuação dos professores primários rurais sergipanos no recorte temporal de 1946 a 1963. Assim, para a compreensão deste objeto utilizei os conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (1998), o conceito de experiência de Edward P. Thompson (1981), a abordagem da história vista “de baixo” também de Edward P. Thompson (1998) e a metodologia de História Oral de Verena Alberti (2004; 2005), aliada à pesquisa bibliográfica e documental.

Dentre os historiadores ingleses¹⁸, destaco Edward P. Thompson, que apresentou em suas pesquisas e em sua produção historiográfica o foco nos problemas materiais da cultura,

¹⁸ Em meados dos anos de 1950, Thompson ainda dedicava-se a militância no Partido Comunista da Grã-Bretanha, no qual constituiu com outros historiadores, como Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Maurice Dobb, entre outros, o Grupo de Historiadores do Partido Comunista Britânico que se aprofundaram na elaboração e desenvolvimento do marxismo na Inglaterra, ou seja, procurou compreender o capitalismo inglês a partir da perspectiva marxista. Porém, a postura de supressão do debate e ocultamento de fatos adotada pela direção do Partido Comunista da Grã-Bretanha no auge do stalinismo divergia da prática utilizada e defendida pelo Grupo de Historiadores. O agravamento dessa situação levou a que, em 1956, vários integrantes do grupo abandonassem o partido, entre eles Thompson. A saída de Thompson do partido não significou o fim de seu compromisso político. Assim, com outros dissidentes formou o núcleo principal do movimento político que ficou conhecido como Nova Esquerda e com John Saville fundou a revista *New Reasoner* (que, após se juntar a *Universities and Left Review*, passou a se chamar *New Left Review*). Essa revista se constituiu como um espaço

da experiência e da construção simbólica da consciência humana. Estudou o homem em suas múltiplas dimensões, “[...] valorizando a cultura, os costumes, as tradições, os valores morais e as histórias das pessoas comuns – elementos esquecidos tanto pela historiografia liberal quanto pela historiografia marxista predominante” (SCHUELER; CORD, 2014, p. 57). Uma das obras de Thompson foi *The Making of the English Work Class* (A Formação da Classe Operária Inglesa), publicada em três volumes em 1963. Na referida obra, Thompson analisou a formação da classe trabalhadora inglesa de 1790 até 1840 e trouxe à tona as experiências concretas dessa classe, compreendida como “categoria histórica, forjada no interior de complexas relações e lutas sociais” (SCHUELER; CORD, 2014, p. 59). Em 1987, a Editora Paz e Terra publicou no Brasil o primeiro volume da obra, intitulado “A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade”, momento em que intelectuais de esquerda brasileiros buscavam novas ferramentas para interpretar, compreender e reescrever a história do Brasil, ou seja, objetivavam renovar os estudos culturais do país.

Nesse sentido, o historiador inglês ao realizar um estudo sobre a classe operária inglesa no século XVIII, recorreu às experiências de operários, homens e mulheres, “os de baixo”, esquecidos pelas pesquisas históricas mais tradicionais e com isso apresentou uma nova perspectiva de se estudar a história ou suas representações. Segundo Sharpe (1992), após Thompson publicar em 1966 um artigo intitulado “A História vista de baixo” essa abordagem passou a ser utilizada em pesquisas de historiadores que criticavam a escrita da história que utilizava apenas os documentos ditos oficiais como fontes de investigação, ignorando os aspectos sociais e culturais de determinados indivíduos ou de grupos de pessoas comuns. De fato, a entrada de Edward P. Thompson na historiografia proporcionou a realização de estudos a partir de novas abordagens, bem como permitiu a utilização de outras fontes, como as experiências de sujeitos sociais a exemplo de escravos e trabalhadores, “os de baixo” na pirâmide social. Esse referencial também reverberou nos estudos de história da educação, quando os pesquisadores tomaram professores, alunos, pais e funcionários como sujeitos produtores da cultura escolar e como protagonistas da história.

A esse respeito, Marcus Aurelio Taborda (2008) desenvolveu um estudo sistemático sobre parte da obra de Edward Palmer Thompson e buscou aprofundar e discutir as

tanto do debate e divulgação de reflexões da dissidência comunista quanto de crítica ao stalinismo e à política socialdemocrata (MARTINS, 2006).

contribuições que essa produção tem dado à pesquisa em história da educação tanto no Brasil quanto nos países ‘periféricos’. Assim, Taborde (2008) reconhece que a influência do historiador inglês na pesquisa em história da educação no Brasil tem sido reduzida e um dos motivos apresentados por ele está relacionado à tradição da historiografia francesa já consolidada nos estudos historiográficos brasileiros. Dessa forma, sua hipótese é de que faz-se necessário o conhecimento da obra do historiador inglês por parte dos historiadores brasileiros, pois ela “[...] pode representar um incremento dos procedimentos de pesquisa em história da educação no Brasil, seja no que diz respeito aos recortes temáticos, à utilização de fontes, ao diálogo entre conceitos e evidências, entre tantos outros aspectos” (TABORDA, 2008, p.1).

Nesse sentido, essa amplitude teórico-metodológica presente na obra de Thompson traz contribuições para as pesquisas em história da educação, especialmente por apresentar diversas possibilidades de estudos a respeito da cultura escolar. Essa perspectiva coloca em destaque a escola e seus agentes, ambos vistos não apenas como produtores ou reprodutores, mas enquanto “organizadores” da cultura. Dessa forma, é a partir dessa postura, e considerando os diversos aspectos não somente da história e da cultura, mas também o indivíduo, que Thompson desde os anos 50 do século XX buscou “conferir aos marginalizados pela história oficial o seu lugar na construção da história” (TABORDA, 2008, p.1), e de certa forma é o que também me propus com esta pesquisa.

Thompson também considera, em sua obra, o cuidado com as generalizações no campo da história, pois poderá desconsiderar a singularidade das formas de apropriação cultural desempenhadas por diferentes grupos e/ou indivíduos. Por outro lado, o historiador deve se ater também para os perigos das particularizações e fragmentações, tendo em vista que os indivíduos estão marcados pelo horizonte histórico inescapável, e ao mesmo tempo, há sempre, nesse processo, uma possibilidade de manobra, de intervenção diante do sistema organizacional da cultura (TABORDA, 2008). Nesse sentido:

Um programa possível para a história das culturas escolares a partir dos pressupostos de Thompson, deveria levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, por sua vez relacionado com uma lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais (TABORDA, 2008, p. 4).

A partir da perspectiva thompsoniana verifica-se a necessidade de se reportar à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que relacionam-se no interior da escola, considerando suas motivações individuais e grupais, pois ele entende que as culturas escolares estão encarnadas nos indivíduos que as fazem, pensam e sentem, ou seja, em suas experiências. Para Thompson, a experiência é o elemento mediador entre o processo histórico e a ação humana, ela é resultado da reflexão do ser social, ou seja, daquilo que pensa sobre o que acontece com ele e com o mundo. Para Thompson:

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa (THOMPSON, 1981, p. 99).

Nesse aspecto, o historiador da educação deve buscar na cultura escolar as experiências dos sujeitos, os elementos de conflito e de conformação, bem como as diferentes formas de reação e resistência desses agentes, o modo como concebem e interagem com a cultura escolar. Essas diferenças são resultantes da tensão entre formas de dominação e resistência e principalmente em termos de luta hegemônica. Assim, o pensamento de Edward Palmer Thompson como programa nos impele a não desconsiderar essa tensão da qual os sujeitos participam por adesão ou omissão, resistência ou conformação, sempre dentro de uma determinada situação. Esse prisma reforça a ideia de contexto e processo tomados a partir da análise do local, nacional ou mundial.

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. (SHARPE, 1992, p. 40).

Na busca pela compreensão do passado vivido pelos sujeitos desta investigação me apropriei do conceito de experiência de Edward P. Thompson (1981), o qual me permitiu analisar as vivências e pensamentos dos professores, considerando que tanto sua história de vida, quanto profissional estiveram imbricadas nos acontecimentos sociais e culturais dos quais fizeram parte. Nesse sentido, a experiência “compreende a resposta mental e emocional,

seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15). Dessa forma, a experiência em Thompson está integrada ao processo histórico vivido pelos sujeitos, sendo assim, por meio dela é possível o historiador analisar a realidade histórico-social e os diferentes papéis que os sujeitos exerceram a partir do entrelaçamento entre os fatores econômicos, sociais e culturais. Assim, a experiência é o vivido, envolve os acontecimentos, as ações e o sentido atribuído pelos sujeitos nos processos contraditórios da produção de sua própria existência. Assim, o historiador deve estar sempre atento às possibilidades de conservação e mudança, pois os sujeitos devem ser considerados reflexivos e capazes de agir continuamente de forma qualitativa no movimento da própria história (THOMPSON, 1981).

Assim, com o intuito de compreender o objeto a ser estudado, optei utilizar a abordagem metodológica denominada triangulação, por meio da qual pude operar com diferentes fontes investigativas, tais como: documentos governamentais, educacionais e escolares, a exemplo dos Acordos entre os Estados Unidos e Brasil, legislação educacional, Mensagens Presidenciais, currículos escolares, Relatórios de Inspeção Escolar, dentre outros, assim como as narrativas de professores primários rurais, obtidas por meio da metodologia da História Oral. De acordo com Frigato (2014, p. 128), “a triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo”. Nessa perspectiva, a triangulação metodológica me permitiu uma apropriação do objeto a partir de diferentes ângulos, estabelecendo comparações, discordâncias, questionamentos, dúvidas que me fizeram considerar aspectos diversificados na construção e análise do objeto investigado.

Nesse sentido, compreendo que as fontes não revelam nada por si mesmas, por isso elas foram interrogadas e por vezes cruzadas para que pudessem me dar a ver o que elas tinham para “mostrar”. Assim, o meu olhar de investigadora para os documentos, tanto escritos quanto orais, buscou ser questionador, crítico, analítico para não perder nenhum detalhe e me permitir “ver” e “ouvir” o que elas tinham a revelar. Não busquei a verdade e muito menos a história total, pois entendo que a função do historiador é aproximar-se das fontes na tentativa de ver aspectos e representações de fatos ou fenômenos de uma dada realidade, de um tempo e lugar e que, a depender do olhar metodológico do pesquisador,

podem ser apresentadas de formas diferentes, tendo em vista os objetivos e abordagens teórico-metodológicas escolhidas e utilizadas.

Para tanto, as fontes documentais aqui utilizadas foram coletadas em arquivos públicos, dentre eles o Arquivo da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, o Arquivo Público Estadual de Sergipe (APES), o Arquivo da Biblioteca Epifâneo Dórea, o Arquivo da Secretaria de Estado de Planejamento de Sergipe (SEPLAG) e acervo digital do Inep. Dentre os documentos utilizados, foram fundamentais para cumprir meu propósito de pesquisa, os Acordos de Cooperação Técnica firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América, As Recomendações da Unesco (1934-1977), os documentos do Governo Federal acerca da educação rural e da formação do professor rural, tais como as fontes institucionais: legislação e projetos de educação rural do Governo Federal, do MEC e do Inep, Mensagens Presidenciais e Revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-Inep.

Para compreender os aspectos específicos da educação rural em Sergipe foram utilizadas fontes como: Mensagens de Governadores, correspondências de Estado, Discursos de Governadores e do Diretor do Departamento de Educação de Sergipe, Relatórios e Atas de Governo, Editais, Portarias, Termos de Visitas, Relatório de Inspeção Escolar, Planejamento dos Cursos Rurais, Provas aplicadas aos professores durante os Cursos Rurais, assim como os Relatórios de Aula Práticas dos professores que fizeram os Cursos de Professores Rurais de Sergipe. Utilizei sobretudo as narrativas de professores primários rurais sergipanos obtidas por meio de entrevistas de História Oral filmadas, às quais foram transcritas, analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico-metodológico já apresentado.

A memória dos professores, tomada como fonte e objeto de análise, significou, para mim, um meio de contribuir para amenizar o apagamento da memória docente daqueles que exerceram o magistério no meio rural sergipano no contexto abordado. Assim, para coleta das narrativas, foram aplicadas entrevistas a 16 (dezesesseis) professores com o seguinte perfil: ter sido professor primário rural de Sergipe e ter atuado no recorte temporal desse estudo, ou seja, de 1946 a 1963. Meu critério para selecionar os entrevistados foi que existissem professores nos oito territórios sergipanos com o perfil delimitado. O ponto de partida foi a análise das listas de professores que fizeram os cursos de formação de professor rural (1948; 1950), encontradas no Arquivo Público Estadual de Sergipe, porém ao visitar os municípios sergipanos os professores ou moradores apontavam professores com o perfil apresentado e

estes mostravam outros e assim por diante. Dessa forma, foram encontrados professores com o perfil adotado nesta investigação, porém nem todos participaram dos cursos de formação ofertados pelo Estado no período em estudo.

A seleção da amostra de professores para serem entrevistados se deu a partir da localização dos mesmos em cada um dos oito territórios que compõe o estado sergipano. Assim, Sergipe faz divisa com Alagoas ao norte, Bahia ao sul e oeste, e Oceano Atlântico ao leste e seu solo está dividido em oito territórios: Alto Sertão, Baixo Sertão do São Francisco, Médio Sertão, Leste Sergipano, Agreste Central, Sul Sergipano, Centro Sul e Grande Aracaju.¹⁹ Tais territórios contemplam os 75 municípios do Estado, sendo que selecionamos 02 (dois) professores de cada um dos territórios, obtendo assim uma amostra de 16 professores participantes desta pesquisa. Dessa forma, cada professor entrevistado pertence a cada uma das seguintes cidades: Nossa Senhora da Glória e Poço Redondo (Território Alto Sertão), Malhada dos Bois e Telha (Território Baixo Sertão do São Francisco), Graccho Cardoso e Feira Nova (Território Médio Sertão), Rosário do Catete e General Maynard (Território Leste Sergipano), São Domingos e Ribeirópolis (Território Agreste Central), Umbaúba/Araúá e Itabaianinha/Indiaroba (Território Sul Sergipano), Riachão do Dantas e Lagarto (Território Centro Sul) e São Cristóvão e Aracaju (Território Grande Aracaju). As entrevistas foram realizadas no período de 04 de julho de 2018 a 21 de fevereiro de 2019.

Para a realização das entrevistas utilizei como instrumento o Questionário elaborado pelos pesquisadores e membros do “Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)”, coordenado pela professora Rosa Fátima de Souza Chaloba (Unesp-SP), do qual minha pesquisa é integrante. Da mesma forma, a partir desse projeto obtive o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente analisado e aprovado pelo Centro de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara, o qual foi lido, aceito e assinado por todos os entrevistados. As entrevistas foram filmadas e após foram gravadas em DVD para serem arquivadas e utilizadas por outros pesquisadores.²⁰

¹⁹ Disponível em: www.observatorio.se.gov.br/mapa-dos-territorios-sergipanos. Acesso em: 18/09/2018.

²⁰ As entrevistas foram entregues aos entrevistados como forma de possibilitar que eles guardem como um documento em seu acervo pessoal e possam divulgar na comunidade local. Elas também serão encaminhadas ao Centro de Memória e Documentação da Educação Brasileira – CEMDEB/UNESP/SP, Campus de Marília e

Com o intuito de desvelar o já referido objeto de estudo e interpretar as fontes selecionadas, foi necessário operar, sobretudo, com conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (1990), os quais foram de suma relevância para o estudo dos cursos destinados à formação dos professores rurais de Sergipe e de sua atuação na escola rural, pois os mesmos foram concebidos como estratégias instituídas por políticas e legislações educacionais e executados pelo MEC/INEP junto aos governos dos diversos estados da federação. Nesse sentido, a estratégia, na ótica de Certeau, refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar específico, “[...] como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (CERTEAU, 1990, p.100), a exemplo de um órgão, uma legislação, etc. capaz de normatizar uma ação ou modo de pensar. Já a ideia de tática leva à interioridade, ou seja, é uma:

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Em suma, a tática é a arte do fraco. (CERTEAU, 1990, p.100).

É exatamente o tipo de operação ou ação que se pode efetuar pelo sujeito, que permite distinguir esses dois conceitos entre si. Dessa forma, enquanto as estratégias são capazes de produzir, impor e ordenar, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar uma situação ou pensamento. Nessa perspectiva, a partir da análise das táticas dos professores, pudemos identificar as múltiplas formas de atuação e enfrentamentos das situações vividas por eles no interior das escolas rurais sergipanas. Tomando como base esses princípios, busquei investigar o que foi prescrito/planejado/executado (estratégias) para os referidos cursos e sobre aquilo que foi vivido e concebido pelos referidos professores (táticas) ao atuarem nas escolas rurais sergipanas.

Dessa forma, entendo que as representações estruturam o mundo social, pois são historicamente produzidas por práticas, sejam políticas, sejam sociais ou discursivas, de imposição de um modelo cultural, que, por estratégias de imposição e táticas de apropriação nos permitem não só delinear o que se pensava para a educação rural em todos os seus aspectos, mas também as táticas utilizadas pelos professores para atuarem dentro dos modelos formativos e educacionais propostos naquele contexto.

Sob esta ótica a experiência se insere nesta pesquisa, uma vez que os entrevistados são sujeitos históricos, professores da escola rural sergipana, tomados enquanto construtores de sua própria história, considerando tanto suas vivências professorais quanto suas experiências como participantes/ou não dos cursos de formação de professores rurais ofertados pelo governo do Estado em parceria com o MEC/Inep. A partir do conhecimento da realidade, representada por eles foi possível analisar fatores da educação rural que ainda estão presentes na história atual, como a descontinuidade das políticas governamentais e o desconhecimento das reais necessidades do homem do campo e, portanto sua desconsideração nas atuais propostas de educação para esse setor.

Realizadas as considerações a respeito do objeto da pesquisa e delimitados os referenciais teóricos e metodológicos, apresento a estrutura da Tese. O trabalho fora dividido em cinco seções. A primeira intitulada “O encontro com o objeto e meu reencontro com o rural” trata da introdução, na qual apresento o meu encontro com o objeto de estudo, motivação e experiência que direcionaram meu olhar para a educação rural e especialmente para a formação do professor, o objetivo geral e os objetivos específicos, a problemática e as questões de pesquisa, a tese, assim como o referencial teórico-metodológico.

Na segunda seção, intitulada “Os Estados Unidos e a Unesco: Modernidade, Desenvolvimento e Educação Rural para a América Latina”, parti do conceito de estratégia de Michel de Certeau (1990) para mapear e analisar os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América nas décadas de 1940 a 1960 e também compreender sua relação com a UNESCO, pois esta atuou no sentido de propor Recomendações e apoiar projetos para a educação rural nos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), assim como para a América Latina.

A seção três, intitulada “O Inep e a Educação Rural em Sergipe: a estratégia era plantar um professor moderno para fazer brotar um rurícola novo”, teve como objetivos identificar e analisar as estratégias de formação propostas pelo Inep para os professores primários rurais no período estudado.

A seção quatro é intitulada “Táticas do Professor Rural em Sergipe (1946-1963): memórias de formação e de experiências professorais”, e tem como objetivos arrolar e comparar as táticas utilizadas na escola pelos professores in/re/formados, no sentido de

cumprirem os objetivos do INEP para a escola primária rural ou simplesmente para exercerem a função docente e verificar e interpretar que memórias os professores primários rurais representam sobre suas experiências professorais no âmbito da in/re/formação para atuarem na escola rural sergipana.

E, para encerrar, as considerações finais, nas quais retomo os objetivos e a tese, buscando fazer uma análise a respeito do problema de pesquisa, bem como mostrar em que medida os objetivos foram de fato alcançados.

2 OS ESTADOS UNIDOS E A UNESCO: MODERNIDADE, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL PARA A AMÉRICA LATINA

A pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia e, por isso, é preciso que os EUA participem muito ativamente no combate à miséria para melhorar o futuro dos pobres e favorecer o estabelecimento de regimes próximos do seu (ARCHIBALD, 1993 apud DAVIES, 2001, p. 49-50).

Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas (UNESCO, 2002).

Nesta seção tenho como objetivo mapear e analisar os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América nas décadas de 1946 a 1963 e também compreender sua relação com a Unesco, pois esta Organização supranacional²¹ atuou no sentido de propor Recomendações e apoiar projetos para a educação nos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939- 1945), assim como para a América Latina. Para tanto, parto do conceito de estratégia de Michel de Certeau (1990) para mapear e analisar os Acordos e as recomendações da UNESCO para a educação rural. A metodologia utilizada considerou o documento conforme proposto por Le Goff (1992, p.545), quando afirma que ele “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que a detinham o poder”. A análise documental me possibilitou compreender como esses acordos e recomendações determinaram o prescrito para a expansão e modernização da educação rural no Brasil e sua reverberação em Sergipe.

Assim, as fontes utilizadas foram os Acordos de Cooperação Técnica firmados entre Estados Unidos e Brasil, Recomendações da Unesco, Mensagens de Governadores, Leis Orgânicas do Ensino Agrícola, Lei Orgânica do Ensino Normal e a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.

Para além dos documentos que prescreveram a Educação e a Educação Rural no período em estudo, houve também a necessidade de conhecer como o rural estava sendo

²¹ Que diz respeito ao poder que está acima do governo de cada país.

pensado e escrito, e nesse sentido, a principal ação foi perceber como a historiografia sobre a temática estava sendo tecida. Assim, procurei conhecer os trabalhos publicados acerca da temática da educação rural e para isso, também tive alguns parâmetros. Nesse sentido, me detive àquela que tinha maior aproximação com o meu objeto de estudo. Assim, busquei os estudos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, e inclusive às resultantes dos projetos de pesquisa coordenados pela professora Rosa Fátima de Souza Chaloba (SP), tendo em vista a minha vinculação a um deles.

Nesse sentido, mapeei também os estudos realizados no estado de Sergipe, especificamente os trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes com o objetivo de verificar as pesquisas existentes a respeito da escola primária rural e da formação do professor rural em Sergipe. Tal empreendimento teve como objetivo atender para os objetivos e as fontes utilizadas pelos pesquisadores na perspectiva de me aproximar mais da temática de estudo. Assim, esse mapeamento²², em apêndice, foi importante porque me permitiu entender como o campo, enquanto objeto, está sendo composto, como a historiografia vem sendo narrada, o que me possibilitou utilizá-las também como fonte.

2.1 Primeiro contato com a “terra”: os estudos sobre a educação rural, escola rural e formação de professor rural

A partir da produção acadêmica que aborda a educação rural ou educação do campo, pude perceber que os estudos de História da Educação realizados a partir do final do século XX e início do século XXI têm contribuído para ampliar os saberes sobre essa temática, que por vezes, foi esquecida, negligenciada e até desvalorizada pela historiografia. Apesar das diferentes abordagens encontradas nos estudos o que ficou evidente foi a percepção do quanto ainda se tem para conhecer a respeito dos diversos aspectos da educação rural no Brasil e em Sergipe, ainda mais se considerarmos a história feita a partir dos sujeitos simples que atuaram e viveram/vivem no campo, como os professores primários rurais.

²² Quadro 1 em Apêndice.

Tecer esta abordagem e desenvolver a pesquisa que se desenrolará nas próximas seções, foi possível a partir do momento em que me “conectei” a outros pesquisadores que buscaram, nas últimas décadas, pensar a educação rural. Assim, antes de “revolver a terra” e encontrar os caminhos que seriam trilhados na feitura desta tese, busquei algumas contribuições de pesquisadores, muitas delas referenciais. Cabe ressaltar que tais pesquisas foram citadas no intuito de mostrar nuances daquilo que vem sendo pesquisado e produzido na academia a respeito da temática que envolve este estudo. Essas contribuições foram ressaltadas no decorrer da pesquisa, uma vez que elas se constituíram aportes imprescindíveis para a construção do contexto e do objeto nos quais se assentam esta tese.

Assim, na perspectiva de entender aspectos da história da educação rural no Brasil e em Sergipe busquei na historiografia estudos voltados para a educação primária rural e para a formação do seu professor. Desta feita, deparei-me com afirmações de que essa é uma área que recentemente tem sido explorada pelos pesquisadores e historiadores da educação. Nesse sentido, o reconhecimento sobre a relevância dessa parte da história da educação para compreensão de determinados problemas educacionais em geral tem levado pesquisadores a lançar o seu olhar sobre o rural, focalizando tanto o modo como a educação rural foi pensada/executada, quanto a respeito da formação do professor e das circunstâncias enfrentadas por ele no exercício da docência. Este fato fez fortalecer ainda mais o meu interesse por estudar essa temática e poder contribuir tanto para o alargamento dos temas, das abordagens, do uso das diversas fontes e especialmente para a utilização de fontes orais no estudo sobre a história da educação. Assim, me propus utilizar a perspectiva da metodologia da História Oral com o objetivo de compreender as representações das experiências de professores rurais, sujeitos comuns, tomados aqui como produtores/protagonistas da educação rural sergipana.

No processo de localizar investigações acerca da temática em estudo, encontrei a pesquisa feita por Damasceno e Bezerra (2004), na qual eles apresentam um mapeamento a respeito das produções sobre a educação rural no Brasil entre os anos de 1980 e 1990. Eles concluem apontando que os estudos existentes até aquele período eram tímidos e por isso enfatizaram a necessidade dessa temática entrar na pauta de interesse dos pesquisadores do campo da História da Educação. Também nessa perspectiva, Flávia Werle (2011) no “Dossiê Educação Rural” apresenta que a partir dos anos de 2000 os pesquisadores e historiadores

começam a se interessar pelos estudos com a temática da educação rural. A pesquisadora mostrou que na Argentina, México, Bolívia e Brasil houve um aumento no volume de publicações e discussões a respeito da educação rural, tanto em eventos científicos nas universidades quanto em entidades de pesquisa desses países.

De fato, no Brasil, os estudos a respeito da educação rural foram expandidos e um dos fatores relevantes para essa mudança foi resultante dos grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação, a exemplo daqueles pertencentes à UNESP, à UFPE, à UFPB e à UFPI. Essa investidora foi feita, por exemplo, pela professora Rosa Fátima de Souza (UNESP) que coordenou o “Projeto História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada no âmbito nacional”. O projeto foi executado no período de 2011 a 2015 e teve como objetivo produzir uma interpretação densa, sistemática e integradora sobre a educação primária no Brasil de 1930 a 1961. A equipe foi composta por 37 (trinta e sete) pesquisadores pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições de Ensino Superior do país, inclusive contou com a participação de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED, da Universidade Tiradentes em Sergipe, como as professoras Ilka Miglio de Mesquita, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento e o então Mestrando em Educação Rony Rey do Nascimento Silva. Apesar de não definir a escola rural como foco principal dos estudos, ela esteve presente, pois é uma marca da expansão das escolas primárias brasileiras no referido período.

Assim, como resultado desse projeto, em 2015 foi publicado pela Editora do Diário Oficial do Estado de Sergipe - EDISE - o livro intitulado “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional”, organizado por Rosa Fátima de Souza (UNESP), Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPE) e Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI). A obra contém 13 (treze) estudos realizados pelos pesquisadores-membros do referido projeto e oriundos de diferentes estados do Brasil. Um deles apresenta aspectos da escola primária sergipana, e foi intitulado “Expansão da Escola Primária, história comparada entre Sergipe e Paraná (1930-1961): entrecruzando olhares”, dos autores Ilka Miglio de Mesquita (UNIT), Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento (UNIT), Rosa Lídia Teixeira Corrêa (UFPR) e Rony Rei do Nascimento Silva (UNIT).

Nessa perspectiva, diante do interesse pela história da educação primária rural, a pesquisadora Rosa Fátima de Souza organizou uma investigação através da coordenação de

outro Projeto realizado entre 2012 a 2014, financiado pela Fapesp e intitulado “História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e Cultura Escolar”. Este projeto de pesquisa objetivou compreender a história do ensino primário rural no estado de São Paulo, no período de 1931 a 1968, tendo em vista a articulação entre a circulação e apropriação de referenciais estrangeiros, as políticas dos governos do estado para o ensino primário rural e aspectos da cultura escolar; analisar a circulação de ideias e propostas para a educação rural; integrar a abordagem política com a perspectiva da cultura escolar de modo a estabelecer um referencial para pesquisas equivalentes; cotejar aspectos da cultura escolar de diferentes tipos de escolas rurais existentes no estado no período delimitado para a pesquisa – escolas isoladas, granjas escolares, grupos escolares e escolas típicas rurais; e reunir, organizar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a escola primária rural²³.

E mais recente, em 2016, a professora Rosa Fátima de Souza apresentou outro Projeto de Pesquisa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para solicitação de apoio financeiro, por meio da Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016. O mesmo foi aprovado e está com vigência para o período de 19/06/2017 a 18/06/2020, portanto encontra-se em andamento. O referido projeto tem como título: “Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)”. Ele conta com a assessoria internacional da Profa. Ores López Pérez (CIESAS/Colegio de San Luis - San Luis Potosi - México) e do Prof. Ruben Urrea – Universidad de Antioquia – Colômbia, que atua como colaborador estrangeiro. Ainda faz parte do projeto uma equipe formada por 21 (vinte e um) pesquisadores de 11(onze) instituições de ensino superior de 09 (nove) estados do Brasil, a qual apresento a seguir:

²³ O projeto contou com o financiamento da Fapesp e teve vigência entre 01/08/2012 a 31/07/2014.

Quadro 1 - Participantes do Projeto “Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (Décadas de 40 a 70 do Século XX)”

PESQUISADOR (A)	INSTITUIÇÃO/LOCAL
Profª. Analete Regina Schelbauer	UEM/PR
Prof. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro	UFPB/PB
Prof. Antônio de Pádua Carvalho Lopes	UFPI/PI
Profª. Áurea Esteves Serra	Faculdade de Ciências e Tecnologia/Birigui- SP
Profª. Alessandra Cristina Furtado	UFGD/MS
Profª. Elizabeth Figueiredo de Sá	UFMT/MT
Prof. Flávio Anício Andrade	UFRJ/RJ
Prof. Josemir Almeida Barros	UNIR/RO
Profª. Ilka Miglio de Mesquita	UNIT/SE
Prof. Macioniro Celeste Filho	UNESP/SP
Profª. Maria Aparecida Franco Pereira	UNISANTOS/SP
Profª. Sandra Cristina Fagundes de Lima	UFU/MG
Prof. Sidney Aguilar	Pós-Doutorado UNESP/SP
Profª. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	UNIT/SE
Profª. Rosa Lydia Teixeira Correa	PUC/PR
Profª. Vera Teresa Valdemarin	UNESP/SP
Profª. Virgínia Pereira Silva de Ávila	UPE/PE
Agnes Iara Domingos Moraes	Doutoranda- UNESP-SP
Sara Evelin Urrea Quintero	Doutoranda UFMT
Kamila Cristina Evaristo Leite	Mestranda UNESP/SP
Rony Rei do Nascimento Silva	Doutorando Unesp/Marília-SP

Fonte: SOUZA (2016).²⁴

De acordo com o referido projeto, os estudos a serem realizados a partir da investigação proposta constituem:

[...] um desdobramento de projetos de pesquisa conjuntos, colaborações e intercâmbios estabelecidos pelos pesquisadores ao longo dos últimos dez anos incidindo sobre a temática da educação rural, objeto de pesquisa relevante para a história educacional e cultural e para a área da Educação (SOUZA, 2016, p. 3).

Faz-se necessário também destacar que a pesquisa almeja contribuir para a ampliação dos estudos sobre a história da profissão docente no meio rural e para tanto envolve três dimensões:

a) os modelos educacionais em circulação no Brasil para a educação rural (concepções, orientações e propostas político-pedagógicas); b) a profissionalização dos professores primários rurais (estatuto sócio profissional - formação, carreira, salários e condições de trabalho); c) estudo

²⁴ SOUZA, Rosa Fátima de. **Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)**, 2016.

da memória dos professores sobre a docência nas escolas primárias rurais (memória sobre o desempenho profissional) (SOUZA, 2016, p. 7).

Visando atender essa perspectiva o projeto de pesquisa apresenta como metas e objetivos:

- a) Realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 09 (nove) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.
- b) Analisar o estatuto sócio profissional dos professores primários rurais no Brasil buscando compreender os processos formativos, os modos de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho.
- c) Identificar referenciais externos e circulação de modelos para a educação e a formação de professores rurais.
- d) Reunir e analisar depoimentos orais com vistas a apreender os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.
- e) Analisar as políticas nacionais e regionais de formação de professores rurais no Brasil, no período delimitado para a pesquisa, considerando as propostas institucionais e os conhecimentos selecionados para a formação do magistério rural.
- f) Aprofundar a discussão sobre perspectivas teórico-metodológicas de investigação em história comparada da educação.
- g) Promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros (colaboradores) com vistas à internacionalização das universidades envolvidas, à produção de conhecimento de alto nível, ao aprimoramento dos pesquisadores e à qualificação dos programas de pós-graduação.
- h) Fortalecer grupos e linhas de pesquisa sobre o tema e formar pesquisadores em nível de graduação e de pós-graduação.
- i) Reunir, organizar, inventariar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a história da profissão docente no meio rural utilizando os recursos disponíveis no Centro de Memória e Documentação da Educação Brasileira – CEMDEB/UNESP.
- j) Constituir um repertório de acervos pessoais e de documentos orais a serem preservados e disponibilizados pelo Centro de Memória e Documentação da Educação Brasileira – CEMDEB/UNESP.
- l) Divulgar os resultados da pesquisa em periódicos qualificados, em eventos científicos nacionais e internacionais e em livros.
- m) Contribuir para a preservação da memória e do patrimônio educativo da educação rural (SOUZA, 2016, p. 7).

Foi a este projeto que reuni esforços, ao buscar investigar a formação e a atuação do professor primário rural em Sergipe nas décadas de 1946 a 1963, objeto de minha Tese de Doutorado, tendo como orientadora a Professora Dr^a Raylane Andreza Navarro Dias Barreto. Sendo assim, fui inserida no projeto e tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acerca dos diferentes temas e abordagens a respeito da educação rural nos vários estados do

Brasil, assim como de outros países. Esse intercâmbio de informações constituiu para mim uma oportunidade de aprendizado e de crescimento na área da pesquisa acadêmica e especialmente no campo da História da Educação, tendo como foco a educação rural.

Na perspectiva de localizar outros estudos com essa temática, verifiquei em Ávila (2013), que ao pesquisar no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), percebeu que de 2000 a 2009, das 5.948 teses, 165 apresentaram como tema a educação rural, o que equivalente a 2,77% da produção total. Pude também, de igual forma, pesquisar no portal de periódicos da Capes e da *SciELO* e utilizando o descritor “Educação Rural”, foram disponibilizados diversos estudos com diferentes abordagens, das quais destaco: educação camponesa, educação no MST, escolas fazendas, pedagogia da alternância, educação na roça, educação no campo, movimentos sociais no campo, educação e trabalho, educação de base, Campanha Nacional de Educação Rural, nucleação, educação e sustentabilidade, camponeses, reforma agrária, dentre outros. E utilizando o descritor “formação do professor rural” os estudos apresentados abordam a escola do MST para formar professores, história das instituições escolares, Escola Normal Regional, Sud Mennucci, carreira docente, professor Paroquial, tecnologia e formação de professor, professores da EJA, ruralismo pedagógico, metodologias de ensino e outros.

Dessa forma, identifiquei que nesses bancos de dados os estudos sobre a educação rural e especificamente sobre a formação do professor primário rural não aparecem recorrentes na abordagem da História da Educação, além disso, o enfoque trabalhado está direcionado mais para as regiões Sul e Sudeste do Brasil e com menor volume para as do Norte e Nordeste do país, como pode ser verificado no levantamento²⁵ apresentado neste estudo. A amostra foi retirada a partir das produções das teses e dissertações produzidas em diferentes estados do Brasil, selecionadas devido à abordagem recair sobre a educação rural no Brasil com o foco para a formação do professor rural, tendo o recorte temporal aproximado ao deste estudo. Tais pesquisas me permitiram compreender aspectos que investiguei acerca da educação rural sergipana.

Encontrei mais recente o estudo intitulado “O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015)”, publicado em 2015, em São Luís, pelos professores Emerson Augusto de Medeiros, da Universidade Federal Rural do Semi-

²⁵ Conforme Apêndice 1.

Árido (UFERSA) e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Ana Maria Iório Dias, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). O trabalho trata do estado da arte acerca da pesquisa em Educação do Campo e teve como objetivo apresentar a produção científica acumulada sobre a temática na Região Nordeste, tendo como marco temporal para a construção da investigação, o período de 1998 a 2015.

A partir da análise dos títulos e resumos das mesmas identificaram que dentre as temáticas abordadas, 815 trabalhos traziam a pesquisa em educação do campo. Esse estudo buscou evidenciar as temáticas das investigações, as tendências teóricas e os aportes metodológicos utilizados nas pesquisas (MEDEIROS e DIAS, 2015). Ainda a partir das leituras dos títulos e dos resumos das teses e das dissertações a respeito da educação no campo, os autores perceberam as principais temáticas abordadas nas pesquisas e a partir das quais organizaram os trabalhos em 09 categorias: “Políticas Educacionais, Formação de Professores, Movimentos Sociais, Educação Profissional, Educação Rural, Currículo, Escolas do Campo, Juventudes no Campo e Outros Temas” (MEDEIROS e DIAS, 2015, p. 121). Assim, a partir do conhecimento sobre as produções a respeito da educação rural pude perceber uma variedade de abordagens, assim como o crescente interesse por parte dos pesquisadores da região Nordeste acerca da temática da educação rural ou do campo. Nesse sentido, verifiquei que os estudos têm evidenciado diversas problemáticas que ao longo da história da educação do país foram negligenciadas ou pouco aprofundadas, como é o caso da escola primária rural e da formação dos seus professores. Nesse sentido, faz-se necessário que os historiadores da educação tomem o professor e a escola primária rural como objeto de pesquisa para que os estudos possam mostrar as diversidades de experiências educativas desenvolvidas nesse campo e assim, possam entender a sua abrangência local, nacional e transnacional.

Nesse percurso investigativo e na busca por aproximar-me do meu objeto de estudo, como já sinalizado, fiz um levantamento das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das universidades sergipanas e identifiquei que a temática da educação rural tem sido contemplada nas abordagens tanto das dissertações quanto das teses. Verifiquei no Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação²⁶ da Universidade Federal

²⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) foi criado em 1994 com curso de mestrado. A partir de 2008, o curso de doutorado também passou a ser oferecido.

de Sergipe (PPGED/UFS) que no período de 2000 a 2018 foram concluídas 374 Dissertações, sendo que 20 abordaram aspectos da educação rural ou educação do campo.

Quanto às Teses defendidas no PPGED/UFS, no período de 2011 a 2018 constatei que foram concluídas 72 e destas 05 abordaram alguma temática voltada também para a educação rural ou educação do campo, contudo a temática sobre a escola primária rural e a formação do professor rural ainda não tem sido recorrente nas pesquisas realizadas. Localizei apenas uma dissertação intitulada “História, Educação e Relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o Programa de Construção de Escolas Rurais do INEP (1949-1951)”, defendida em 2018, por Adriana Mendonça Cunha.

Assim, foi realizado um levantamento²⁷ no portal do PPGED/UFS a respeito das Dissertações e Teses com a temática da educação rural ou educação do campo defendidas no Programa no período de 2000 a 2018. A partir desse levantamento, notei que ao longo do tempo os estudos acerca da temática da educação rural ou educação do campo foram ampliados, sendo que em 2015 foram concluídas 04 Dissertações e 01 Tese com essa abordagem e nos demais anos foram concluídos pelo menos um estudo com essa temática. Em relação à vinculação direta dos temas das dissertações e teses concluídas no referido Programa com o objeto de estudo da minha Tese, encontrei a já citada dissertação defendida em 2018, por Adriana Mendonça Cunha, intitulada: História, Educação e Relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o Programa de Construção de Escolas Rurais do INEP (1949-1951).

A referida dissertação teve como objetivos analisar a colaboração do pesquisador estadunidense Robert King Hall com o programa de educação rural coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), na década de 1940, no Brasil; avaliar o papel desempenhado por Hall no campo educacional brasileiro a partir da posição ocupada por ele enquanto pesquisador estrangeiro e as relações estabelecidas com as instituições e intelectuais com os quais manteve contato; detectar os posicionamentos de Hall em relação à educação rural brasileira; discutir se as suas propostas refletiam ou não os interesses do governo estadunidense em relação ao Brasil e, por fim, avaliar o grau de influência dessas ideias no projeto com qual cooperou. As conclusões do estudo apontam que o ensino rural sergipano não se desenvolveu a contento no sentido de alcançar as metas do INEP. Embora o governo federal tenha atuado para organizar e ampliar a educação rural, diversos inconvenientes

²⁷ Apêndice 2.

interferiram na sua realização, como a faltas de escolas normais rurais para formar os professores na perspectiva proposta pelo INEP e os currículos das escolas não contemplavam em sua maioria as atividades típicas rurais, em sua maioria configuravam-se como escolas de ensinar a ler, escrever e contar (CUNHA, 2018).

Posteriormente, fiz um levantamento no Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação²⁸ da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT) e constatei que no período de 2011 a 2018 foram defendidas 97 (noventa e sete) Dissertações. Desta produção acadêmica encontrei 05 (cinco) que abordaram a educação primária, sendo que destas, 02 (duas) investigaram a escola primária rural sergipana, a de Rony Rei do Nascimento Silva (2016) intitulada: Memórias Caleidoscópicas: configurações das Escolas Rurais no Estado de Sergipe (1947-1951) e a de José Carneiro de Almeida Filho (2017), com o título: Memória da Educação Rural em Sergipe (1947-1951).

Assim, das 97 (noventa e sete) dissertações concluídas no PPED/UNIT no período de 2011 a 2018, 2,06%, ou seja, 05 (cinco) abordaram a temática da educação rural em Sergipe. E em relação às Teses concluídas no referido programa, verifiquei que devido ao mesmo ser recente, foram concluídas 02 (duas), ambas em 2018 e não abordaram a educação rural. Dessa forma, considero que minha pesquisa veio se somar aos estudos já realizados a respeito da educação rural em Sergipe e poderá contribuir para a ampliação da historiografia sobre a educação rural, assim como para a preservação da memória de educadores rurais sergipanos. Com relação às Dissertações produzidas pelos alunos do PPED/UNIT com a abordagem aproximada da educação rural, ou seja, que de alguma forma discute questões sobre o rural, foi elaborado um quadro²⁹ no qual apresenta 05 dissertações com essa temática.

Ainda referente especificamente aos estudos sobre à formação do professor rural em Sergipe, em 2016, a professora da Universidade Tiradentes, Silvânia Santana Costa defendeu sua Tese de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul através do Dinter³⁰ celebrado entre esta instituição e a Universidade Tiradentes. A Tese teve como título

²⁸ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes criado em 2010 ofertando curso de mestrado e a partir de 2014 passou a contar também com o curso de doutorado.

²⁹ Apêndice 3.

³⁰ Doutorado Interinstitucional (Dinter) formado por turmas de Doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior. As turmas estão vinculadas a programas de pós-graduação nacionais recomendados e reconhecidos com nota igual ou superior a 5. A instituição promotora é responsável por garantir

“Histórias Contadas e Vividas: memórias da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950-1972)”. A autora analisou o processo de formação de professores na instituição e demonstrou diversos aspectos da cultura escolar da Escola Normal Rural Murilo Braga. Na referida Tese, a pesquisadora apresentou algumas produções científicas acerca da Escola Normal Rural Murilo Braga. Ela localizou três Monografias dos pesquisadores: Santos (2002), Pereira (2002) e Miguel (2011).

A Monografia de Santos (2002) adotou o marco temporal de 1949 a 1999, onde apresentou alguns elementos da cultura escolar da instituição, como os jogos da primavera e o Grêmio Estudantil. As informações foram coletadas por meio de entrevistas a ex-alunos, os quais abordaram sobre a disciplina, professores, atividades festivas e disputa política (COSTA, 2016). O trabalho de Pereira (2002) apresentou os estudantes do Colégio Estadual Murilo Braga (denominação atual da antiga Escola Normal Rural Murilo Braga) no período militar e de 1977 a 1984, destacou a pouca atuação política dos jovens no ambiente escolar estudado, devido à repressão governamental ocasionada pela conjuntura da Ditadura Militar (1964-1985). E por fim o estudo de Miguel (2011) apresentou uma narrativa histórica sob o aporte teórico da História Cultural, onde o autor discute a cultura escolar e os currículos de formação dos professores da Escola Normal Rural Murilo Braga, no período de 1949 a 1969 (COSTA, 2016).

Assim, na tese a autora concluiu que o propósito da implantação da Escola Normal Rural Murilo Braga, em Itabaiana-SE, para formação de professores primários rurais para as escolas primárias rurais foi percebido por meio dos discursos oficiais, dos impressos, dos relatórios, da planta modelo para construção de prédio correspondente a escola normal rural e das fotografias. Porém, outras fontes como a organização do sistema de ensino normal do estado, a estrutura curricular, os diários de classe e as vozes dos ex-aluno/professores, para citar alguns, verificou-se contradições, o que suscitou questionamentos acerca da efetivação do objetivo de sua criação (COSTA, 2016).

o nível de qualidade das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas por seu programa de pós-graduação na instituição receptora. Tem como objetivos viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes das Instituições de Ensino Superior; Formar mestres e doutores do quadro permanente de docentes de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, de modo a diminuir as assimetrias hoje existentes; Fomentar a Produção Acadêmica e fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional (www.capes.gov.br).

A partir do contato com a historiografia acerca da educação rural percebi que a escola rural e a formação do professor rural são temáticas da História da Educação que ainda reservam muitas lacunas e que estas podem ser chave de explicação para as condições de existência e de funcionamento da educação rural no Brasil e em Sergipe. Muito embora o foco e as abordagens encontrados nas pesquisas sejam diferentes, pude perceber que a educação rural é tratada predominantemente a partir dos discursos de intelectuais e políticos e pelas prescrições definidas nas leis e políticas educacionais do setor. E em menor quantidade os estudos abordam a temática a partir da visão dos sujeitos comuns, a exemplo dos professores rurais, que além de atuarem também residiram no meio rural e que por isso podem apresentar diversos aspectos vividos na escola rural e em seu entorno. Este enfoque já está presente nas Dissertações de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes, como foi apresentado anteriormente.

O conhecimento a respeito das diferentes abordagens apresentadas nos trabalhos acadêmicos que de alguma forma apresentam aspectos da expansão da escola primária rural no Brasil e em Sergipe me deu a ver o quanto esse projeto foi norteado pelas ideias e interesses estadunidenses. O período histórico ao qual a referida expansão se deu estava marcado inicialmente pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e após o conflito, pela Guerra Fria (1945-1991) que tinha os Estados Unidos como potência capitalista em disputa pelo poder político e econômico mundial com a União Soviética socialista. Nesse sentido, para compreender os aspectos da educação rural que propus neste estudo, busquei analisar quais os projetos de educação que os Estados Unidos e a UNESCO estavam traçando para o mundo e especificamente para a América Latina e como de certa forma eles atingiram as políticas e práticas de educação rural no Brasil a partir do caso Sergipe.

2.2 Preparando a “terra”: a atuação dos Estados Unidos e as Recomendações da Unesco para a educação rural na América Latina e suas implicações na educação rural no Brasil, o caso Sergipe

O Estado brasileiro, desde a instalação da República tem se respaldado em políticas e assistências estrangeiras, especialmente as norte-americanas, tanto para o desenvolvimento da área econômica, quanto educacional. Todavia, essa postura esteve presente não somente no Brasil, mas em diversos países dos continentes europeu, asiático e latino-americano.

Nesse sentido, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o modelo de desenvolvimento adotado pelos países de governos republicanos foi predominantemente o estadunidense. Para tanto, os EUA envoltos com a chamada Guerra Fria, viviam numa constante “ameaça” comunista, tendo em vista que a União Soviética mantinham relações comerciais com diversos países de todo o mundo. Nesse sentido, por meio de agências, os EUA estabeleceram acordos de cooperação e assistência técnica e financeira em diversos países abrangendo áreas como agricultura, saúde, saneamento, educação, dentre outras. Nesses termos, os EUA tinham como principal objetivo garantir seu poderio e fortalecer ainda mais sua influência econômica e cultural pelo mundo.

Assim, com o objetivo de compreender a origem dos acordos para assistência e cooperação técnica estabelecidos entre os Estados Unidos e o Brasil, bem como o que eles propunham no tocante à educação e especificamente para a educação rural, foi necessário antes conhecer a situação educacional das zonas rurais dos países latino-americanos, assim como os projetos de desenvolvimento para a região, muitos deles propostos ou assessorados pelos EUA e suas agências, assim como pela Unesco. Esse processo teve origem no início do século XX e mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando os EUA tomaram posições contundentes em defesa da educação como meio para conter o avanço do comunismo pelo mundo. Nesse contexto histórico, as Recomendações da Unesco e a assistência técnica americana prestada aos países também corroboraram com os ideais de desenvolvimento e de educação defendidos pelos Estados Unidos. Assim, analisei também as Recomendações da Unesco destinadas à organização da educação rural, elas foram tomadas neste estudo com o objetivo de compreender em que medida o Brasil e particularmente o estado de Sergipe adotaram políticas educacionais balizadas por suas proposições.

Vale ressaltar que a América Latina enquanto espaço geográfico, também é um termo usado para fazer referência aos países da América e suas dependências que foram colonizados por países latinos, ou seja, Portugal, Espanha e França, os quais adotaram as respectivas línguas como oficiais. Ao todo, existem vinte países latino-americanos e duas dependências. Os países são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. E as dependências são: Guiana Francesa e Porto Rico.

No que se refere ao desenvolvimento da América Latina no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, muitos estudos foram organizados com o objetivo de conhecer os elementos potenciais e os entraves que impediam ou se tornavam resistência para que de fato acontecessem as mudanças sociais e econômicas na região. Assim, em 1959, João Roberto Moreira, pesquisador brasileiro e membro integrante do Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências Sociais³¹ participou do Seminário Internacional no Rio de Janeiro, promovido pelo referido Centro. Em sua comunicação apresentou uma análise sobre o papel que as instituições educacionais e de modo particular a instituição pública tem no desenvolvimento e para tanto tomou a América Latina como referência (MOREIRA, 1960).

Assim, segundo Moreira (1960, p. 307), “[...] para acelerar o processo de desenvolvimento da América Latina, seria necessário aumentar as oportunidades de instrução pública, levando-a a todos os recantos, principalmente às áreas mais atrasadas”. A defesa de Moreira estava embasada nos baixos índices de escolarização e de matrícula dos alunos dessa região, pois de acordo com o mesmo, cerca de 50% da população dos países latinos era formada por analfabetos, fato que se constituía em impedimento para o desenvolvimento econômico do continente, pois com pouca instrução não era possível os trabalhadores atenderem as necessidades de conhecimentos e habilidades exigidos pelos novos postos de ocupação. Dentro de sua análise Moreira (1960) reporta-se à realidade educacional brasileira e afirma:

Observando o comportamento das matrículas escolares, verifica-se que apenas cerca de 10% da população brasileira de 12 a 18 anos de idade se encontram nas escolas de nível médio de todos os ramos, quer públicas ou privadas. Apenas uma pequena parte dos que ingressam na escola primária consegue concluí-la (não mais de 20%) (MOREIRA, 1960, p. 318).

Assim, em termos percentuais o Brasil apresentava um baixo índice de aproveitamento dos alunos matriculados nas escolas. “Em 1946 foram matriculados no 1º ano Primário 2.250.000 alunos e destes em 1947 estavam apenas 48% no 2º ano, em 1948 tiveram 33% no

³¹ Estabelecido em 1957 por governos de vinte repúblicas latino-americanas sob patrocínio da Unesco juntamente com Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Seus estatutos foram firmados pelos representantes dos países, da Unesco, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). A FLACSO foi criada para promover o desenvolvimento das Ciências Sociais no continente, no início tinha uma estrutura dual, uma parte voltada para a docência de pós-graduação, com sede em Santiago do Chile, e a outra voltada para a pesquisa social comparada, com sede no Rio de Janeiro, Brasil, chamada Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/flacso>. Acesso em 01/12/2018.

3º ano, em 1949 tiveram 20% no 4º ano” (MOREIRA, 1960, p. 320). Essa realidade mostrava o quanto era seletivo e excludente o sistema de ensino brasileiro, pois ano a ano ia crescendo a distorção idade série, sem falar que muitos desses alunos não voltavam mais à escola, aumentando assim o número de analfabetos no país.

Em outro estudo realizado por José Roberto Moreira (1962) com a colaboração de professores-alunos do Centro Latino Americano de Formação de Especialistas em Educação da Unesco, na Universidade do Chile, intitulado “*La Educacion y El Desarrollo Economico y Social da America Latina*, publicado na Revista *La Educación* (1962), eles analisaram o atraso social e econômico dessa região e esclareceram que não se podia generalizar ou classificar igualmente todos os países como subdesenvolvidos. Essa afirmação se devia ao fato dos países apresentarem diferentes realidades, tanto econômicas, quanto culturais, resultantes dos distintos processos de colonização e de independência pelos quais passaram nos diversos momentos de sua história. Eles consideravam que a América Latina era “[...] uma região atrasada em seus meios de produção, se considerasse a produção econômica e a produção cultural, porque os dois são aspectos de um conjunto de fenômenos sociais globais” (MOREIRA e outros, 1962, p.30, tradução nossa). Esta posição se explica a partir da comparação dessa produção da América Latina com a dos países da América do Norte e da Europa, por exemplo. Contudo, para eles, esse atraso não significava estagnação, pois diversos fatores estavam em movimento ocasionando mudanças em variadas dimensões temporais e espaciais, causadas principalmente pela pressão social e mundial para que fosse acelerado o ritmo de desenvolvimento naqueles países.

Nesse aspecto, estudiosos consideravam que a educação na América Latina também era atrasada, mas era preciso reconhecer o progresso que estava acontecendo nas últimas décadas, pois havia naquele momento mais alunos em todos os níveis escolares que há 15 anos, quando não chegava a 10% da população nas escolas. Em relação ao Brasil eles afirmaram: “Nos primeiros anos do século, o Brasil não alcançava a taxa de 5% de sua população em todos os níveis escolares, sendo provável que o mesmo acontecia na maioria dos países latinoamericanos” (MOREIRA e outros, 1962, p.31, tradução nossa). Mesmo reconhecendo alguns avanços no que se refere ao aumento da população nas escolas nas últimas décadas, eles afirmaram que era preciso aumentar os investimentos em educação para

se alcançar o desenvolvimento no continente. Ao citar outro trabalho elaborado por Moreira e outros (1962) a pedido da Unesco, eles mostram o que ele havia projetado:

[...] se os países latino-americanos puderem aplicar pelo menos 3 ½ % de sua renda nacional líquida em educação, seria provável que, dentro de 15 anos de tal aplicação honesta e realista, mais uns 95% da população de 7 a 14 anos poderão ser escolarizadas, cerca de 35% da população de 14 a 18 anos estarão matriculadas nas escolas médias de diversos ramos, e uns 15 % da população de 19 a 25 anos estarão em escolas superiores. Então nós teríamos a base educativa para o desenvolvimento social e econômico (MOREIRA, 1962 *apud* MOREIRA e outros, 1962, p.35, tradução nossa).

A partir dessa projeção posso afirmar que a educação era vista como um dos elementos fundamentais para desencadear o desenvolvimento de uma nação ou de uma região. Nesse sentido, era necessário que os governos revisassem e aumentassem seus investimentos no campo educacional em todos os níveis. Para tanto, deveriam ser estabelecidos percentuais de investimento, a criação de fundos federais e definições de responsabilidades e colaboração nos âmbitos governamentais de cada país, pois sabiam que muitas nações apresentavam realidades diversas, especialmente quanto as suas rendas, como era o caso do Brasil em que estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentavam condições superiores se comparados com os estados do Nordeste brasileiro, fortemente marcados pela pobreza e miséria de grande parte de sua população e do baixo poder econômico dos governos, portanto a União deveria atuar incisivamente na educação e nas demais áreas sociais, sem, contudo, centralizar as decisões. Assim, ao discutirem sobre os aspectos que definem o desenvolvimento de uma nação ou região, os referidos autores afirmaram:

Desenvolver não significa somente aumentar o rendimento '*per capita*' de uma nação. Este pode ser relativamente grande e a população ser, todavia pobre. O importante é a distribuição do rendimento que se faz por meio da distribuição de bens e serviços. Neste caso o desenvolvimento significa o melhoramento progressivo dos níveis de vida, da eliminação da pobreza extrema, das grandes diferenças culturais entre as classes sociais, das enfermidades endêmicas e epidêmicas que atingem preferencialmente as classes mais baixas e mais numerosas, etc. (MOREIRA e outros, 1962, p.37, tradução nossa).

Nesse sentido, a defesa do desenvolvimento e da modernização da América Latina ia além do aumento da produção econômica dos países, pois ambos deveriam estar atrelados à

melhoria das condições de vida da população, tendo como destaque o acesso aos serviços essenciais, como a educação. Assim, de acordo com Moreira e outros (1962), um dos elementos indispensáveis para classificar uma sociedade como moderna deveria ser o atendimento educacional da população de 7 a 14 anos, fato não contemplado entre a maioria dos países latino-americanos. Assim, eles classificaram os países em quatro grupos quanto ao atendimento escolar da população entre 7 a 14 anos. São eles: 1) o grupo de países que atendem mais de 80% dessa população; 2) aqueles que atendem mais de 60% e menos de 80% da mesma população; 3) aqueles que atendem mais de 40% e menos de 60%; e 4) aqueles que atendem menos de 40% da população de 7 a 14 anos em escolas primárias e secundárias elementares (MOREIRA e outros, 1962).

Quanto ao atendimento educacional nos países da América Latina, Moreira (1962 *apud* MOREIRA e outros, 1962) publicou no estudo solicitado pela Unesco, anteriormente citado, como isso ocorria em 17 países latino-americanos, classificando-os de acordo com o tipo de atendimento educacional ofertado, como se pode ver a seguir:

Em 1958, somente a Argentina, Panamá e Chile se localizam no primeiro grupo; Costa Rica, Uruguai, Cuba, Brasil, Equador, México, Peru e Venezuela se situam no segundo grupo; Paraguai, Colômbia, El Salvador e Bolívia, no terceiro grupo; Guatemala e Haiti no último grupo (MOREIRA e outros, 1962, p.38, tradução nossa).

Como se pode notar, a maioria dos países analisados faz parte do segundo grupo, inclusive o Brasil, o que equivale dizer que eles atendem mais de 60% e menos de 80% da população de 7 a 14 anos, deixando grande parte da população fora da escola. Esse dado é ainda mais agravante se for analisado o percentual de atendimento distribuído entre as zonas urbanas e rurais, que não chega a 50%. Aparecem em situação mais favorável a Argentina, Panamá e Chile e em pior situação encontram-se Guatemala e Haiti que atendem menos de 40% de sua população rural em idade escolar.

Outro fato abordado pelos estudiosos foi a educação rural e se reportaram ao período anterior ao analisado, ou seja, meados da década de 1930 e 1940. Assim, apresentaram o processo de urbanização que esses países enfrentaram e como a educação foi chamada para resolver determinadas situações, especialmente no meio rural.

Entre 1935 e 1940, quando se começou a ter consciência dos problemas da urbanização na América Latina, se julgou que caberia à educação o papel de

manter o homem na terra, detendo assim o êxodo rural. As escolas primárias das zonas rurais passaram a dispor de terreno para a prática da horticultura com o fim de despertar nas crianças o amor à terra. Missões culturais e assistenciais foram organizadas para ajudar o camponês a permanecer em sua terra [...], mas o êxodo continuou [...] (MOREIRA e outros, 1962, p.46, tradução nossa).

Para esses estudiosos, tudo levava a crer que a educação sozinha não era suficiente para solucionar o problema do subdesenvolvimento da América Latina. Os estudos realizados apontavam que outras ações deveriam ser realizadas conjuntamente, como a racionalização do trabalho agrícola, distribuição de terras improdutivas, organização social do camponês (cooperativas de produção e de consumo), previsão da urbanização, planificação da industrialização, construção de habitações populares, etc. Postas as sugestões, a educação continuava sendo vista como um fator de primeira importância para o êxito da proposta. Assim, eles afirmavam: “Ela por si só, certamente não poderá solucionar a crise de desenvolvimento porque passa a nossa América Latina, porque essa crise é estrutural” (MOREIRA e outros, 1962, p.47, tradução nossa).

Assim, para os pesquisadores, cabia aos educadores e intelectuais não apenas dizer que a educação não tinha recursos ou que a burocracia impedia realizar mudanças. Defendiam que a eles competia a tarefa não só de planejar, mas também de fazer seus planos serem aceitos como necessários para o desenvolvimento social e econômico, fazendo com que toda a sociedade fosse uma aliada na luta democrática pela ordem e pela paz social que a educação seria capaz de construir. Para tanto, era fundamental que se conhecesse a situação que os países latino-americanos enfrentavam, especialmente no tocante à educação.

Nesse sentido, a perspectiva de conhecer a realidade social da América Latina foi pauta da reunião ordinária do Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências Sociais, ocorrida em 1960. Neste ficou deliberado pelo Comitê Diretor que o Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências Sociais que este deveria produzir uma análise da situação social da América Latina anualmente, com o objetivo de analisar a realidade e as condições sociais das populações da região e com isso contribuir para que os governos das nações pudessem atuar de forma mais racional e incisiva no atendimento das necessidades sociais. A partir de então, essa instituição contou com a colaboração de dados fornecidos pela Unesco e pela CEPAL, pois essas duas instituições internacionais realizavam estudos sobre a região. Nesse sentido, o primeiro relatório do Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências

Sociais, denominado “Situação Social da América Latina”, foi publicado em 1961 e dentre os aspectos abordados destaca o capítulo referente à educação, o qual esclarece:

Os programas de ensino, na América Latina, para os três níveis educacionais, acham-se em geral, completamente divorciados das necessidades do meio em que vivem os estudantes. Não se tem despertado o interesse pelo estudo dando-lhe uma finalidade e relacionando-o com a realidade da vida. Além disso, a falta de pessoal docente habilitado tem conduzido a um ensino baseado na memorização, com fraco ou nenhum apelo ao raciocínio. Só recentemente está sendo compreendida, em termos econômicos e sociais, a perda de tempo e recursos que representa este tipo de ensino (CENTRO LATINO AMERICANO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1961, p. 93).

Essa situação acabava gerando dificuldades no que se refere à permanência e ao sucesso dos poucos alunos que conseguiam ter acesso à escola, além disso, os altos índices de analfabetismo também eram em parte consequência desse modelo de ensino, sem desconsiderar a pouca oferta escolar, especialmente nas zonas rurais. Assim, no que se refere ao analfabetismo, este era um fator predominante nas zonas rurais dos países da América Latina e foi concebido como um dos empecilhos ao seu desenvolvimento. Ainda sobre o analfabetismo, no tocante à década de 1950, os dados apresentados pelo Boletim da Unesco (1960-1961) mostram uma grande diversidade no percentual de analfabetos nos diferentes países, dentre os quais destaca aqueles que apresentaram maiores índices. São eles: Honduras apresentava 64,8% de analfabetos, sendo 43,6% na zona urbana e 74,5% na zona rural; o Brasil tinha 50,6%, sendo 21,7% na zona urbana e 66,9% na zona rural; a Venezuela com 47,8% , sendo 29,5% na zona urbana e 72% na zona rural; e Cuba apresentou 22,1%, sendo 11,1% na zona urbana e 40% na zona rural (CENTRO LATINO AMERICANO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1961). Como pode-se notar, em todos os países analisados o percentual de analfabetismo na zona rural é marcadamente superior ao da zona urbana, o que além de gerar preocupação por parte dos governos e das organizações internacionais, exigiam medidas emergenciais para o aumento na oferta escolar e mudanças no sistema de ensino.

Em relação à educação na América Latina, outro ponto abordado no Relatório, foi a formação do professor:

A falta de pessoal docente habilitado talvez seja o problema mais grave a ser enfrentado atualmente. O número de professores formados pelas escolas

normais está ainda muito longe de satisfazer às necessidades da população em idade escolar no nível primário. [...] As consequências deste estado de coisas são, entre outras, o excesso de alunos por classe, a redução do número de aulas a fim de permitir vários turnos letivos e o mal necessário da proliferação de leigos lecionando (CENTRO LATINO AMERICANO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1961, p. 99).

Ainda quanto à formação de professores na América Latina, a pesquisadora Olga de Oliveira e Silva (1963) publicou na Revista do Centro Latino Americano de Pesquisa em Ciências Sociais um estudo intitulado “A Falta de Docentes Qualificados: alguns aspectos do problema em quatro países latino-americanos”. Nesse sentido, a autora apresenta que:

As informações disponíveis acerca de 16 países latino-americanos, em 1957, permitiam avaliar que apenas 51% do total de seus professores primários (que representavam, na época, 80% do pessoal docente na região), dispunham de título comprobatório de realização de estudos específicos para o exercício da função docente (SILVA, 1963, p. 66).

Os quatro países analisados pela pesquisadora, ou seja, Brasil, Haiti, Panamá e Peru, apresentavam situações diversas quanto à presença de docentes com formação ou não, atuando no ensino primário. Assim, os dados mostravam que no Brasil em 1960, 53,8% dos professores tinham formação pedagógica e 46,2% não tinham; o Haiti, no período de 1954 a 1955, 29,8% tinham preparação pedagógica, enquanto que 70,2% não possuíam; no Panamá, entre 1961 e 1962, 96,3% possuíam preparação e 3,7 não; e o Peru em 1956, 49,8% não tinham preparação pedagógica, e 50,2% não possuíam (SILVA, 1963).

A comparação entre esses países mostra que o Brasil e o Peru apresentam situação semelhante com uma média de 50% dos docentes com formação, enquanto que o Panamá apresenta uma situação privilegiada com mais de 90% dos docentes com preparação e o Haiti é o que possui maior deficiência na formação de seus professores primários no período analisado. Outro fator que a autora chama a atenção é que mesmo os professores tidos com formação ou preparação pedagógica, nem todos tinham a formação completa, pois muitos deles possuíam apenas Cursos de Verão, ou fizeram Cursos de Treinamento, ou seja, não haviam concluído o Curso Normal (SILVA, 1963).

No caso do Brasil, o corpo docente primário considerado preparado era formado por professores que possuíam o curso Normal (completo), outros fizeram cursos para regentes e

alguns tinham formação incompleta com curso primário apenas. No Haiti 15,1% possuíam o curso Normal e os demais tinham formação incompleta ou obtiveram licença para o magistério após participarem de cursos de verão, ou programas de treinamento. No Peru, encontram-se professores que tiveram a formação nas escolas Normais apenas com preparação técnica, sem concluir o curso Normal, os normalistas incompletos, os aprovados em exames na escola Normal (3ª série) e outros fizeram exames no curso Normal Superior. E no Panamá os professores ditos preparados foram formados em cursos de verão, curso de ginásio completo ou possuíam apenas a experiência docente (SILVA, 1963).

Como pode-se notar, a realidade apresentada mostra que havia uma variação quanto aos critérios considerados para classificar a preparação dos professores e sua formação nos países analisados, o que de certa forma dificultava a realização de um programa único de formação que pudesse atender a heterogeneidade do professorado da América Latina, pois era de se prever que essa realidade também fazia parte dos demais países latinos. Outra preocupação abordada a respeito desse tópico, foi a formação do professor rural, como se pode ver a seguir:

Já no que concerne à formação dos professores que servirão às zonas rurais, em não poucos países da América Latina ela se faz em escolas normais rurais, cujos programas, currículos e duração são inferiores aos das escolas normais urbanas. As condições de ingresso nestas escolas são também menos exigentes que as impostas aos candidatos das urbanas. Em consequência os mestres rurais apresentam deficiências em relação aos urbanos e, portanto, destinam-se justamente ao meio necessitado de bons professores, os de formação menos completa (SILVA, 1963, p.70).

Um agravante destacado pela autora no que se refere à formação nas escolas normais rurais na América Latina era que seus egressos ficavam impossibilitados de prosseguir os estudos e obterem as mesmas vantagens dos concludentes das escolas urbanas. Este fato fez com que muitas escolas normais rurais fossem fechadas por falta de candidatos. A autora acrescenta que os docentes dos quatro países analisados, quando formados, apresentavam resistência para irem atuar nos meios rurais, o que contribuía para o atraso e estagnação da educação da população camponesa, sendo que essa situação se repetia nos demais países da América Latina. Assim, sem desprezar outros fatores como deficiências alimentares, baixo nível econômico familiar, programas escolares inadequados, dentre outros, a inadequada

preparação dos professores era considerada o maior fator de interferência nos baixos rendimentos do ensino (SILVA, 1963).

Nesse sentido, com o objetivo de capacitar os professores rurais, os governos dos países adotaram medidas emergenciais. Contudo, a tendência foi a oferta de uma qualificação curta e com menos aprofundamento. Assim, no Panamá, além da Escola Normal também foram ofertados aos professores primários cursos de verão, do qual eram aceitos alunos candidatos com alguma formação secundária e professores não diplomados, mas com certa experiência. Entretanto, não havia distinção entre os não formados e os normalistas para efeito de nomeação, pois os critérios estavam atrelados aos interesses políticos (SILVA, 1963).

No Peru, a lei que regulamentou a carreira de professor primário também permitia que tivesse acesso à carreira docente primária quem tivesse a instrução primária completa ou até o 3º ano do secundário e fosse aprovado em exames especiais e cumprisse as práticas pedagógicas exigidas pela legislação. Já no Haiti, a partir de 1958 os professores não diplomados participaram de um programa de treinamento que os qualificava para o magistério, porém a categoria era inferior aos normalistas. E no Brasil, a partir de 1946 foram ofertados cursos de formação para ‘regentes de ensino’, uma espécie de escola normal com currículo reduzido, na tentativa de resolver o problema da falta de professores primários qualificados. No Brasil também foram concedidas bolsas para os professores frequentarem cursos fora do local de trabalho para capacitar o pessoal docente não-titulado (SILVA, 1963).

Como pode-se notar, houve uma tentativa de qualificar os professores leigos que atuavam nas escolas rurais, todavia, utilizaram cursos de curta duração ou simplesmente ofertaram exames para que o professor fosse “considerado” preparado. Ainda assim, segundo Silva (1963), havia pouca procura desses professores para participarem dos cursos, tendo em vista a pouca vantagem que eles possibilitavam. Além do mais, a baixa remuneração dos docentes e a interferência político-partidária na indicação para ocupar os postos disponíveis faziam do magistério uma carreira pouco convidativa.

Especificamente a respeito da educação rural na América Latina, a Revista “*La Educacion*” (1958) em colaboração com a Unesco, publicou o texto intitulado “*La Educacion Rural em America*” são apresentados estudos produzidos por diversos autores a respeito de aspectos específicos da realidade educacional rural de 14 nações americanas. O interesse por

estudar a zona rural se justificava pelos dados apresentados pela União Panamericana em colaboração com o Instituto Interamericano de Estatística que afirmavam que um terço da população americana vivia na zona rural, desta feita, era preocupante a situação educacional dessa população.

Dados relacionados com onze países americanos indicam que de 12.500.000 de crianças das zonas rurais, 9.000.000 não estão na escola. Isto é, 73 crianças de cada 100 nas zonas rurais não têm acesso à escola. Por outro lado, nas zonas urbanas dos mesmos países, de 6.000.000 de crianças em idade escolar, 2.500.00 não estão na escola, o que indica que 39 crianças de cada 100 não recebem educação (LA EDUCACION, 1958, p.1, tradução nossa).

Nesse sentido, a desvantagem da situação da população rural latino-americana em relação à urbana no que se refere à educação era motivo de preocupação e interesse por parte de diversos organismos internacionais, como a Unesco, que viam nessa situação um grande entrave para o almejado desenvolvimento e modernização do continente. Havia de se reconhecer que paralelo a isso, encontravam-se em dificuldades outros aspectos da vida dessas populações, pois os reduzidos escores de escolaridade estavam associados aos baixos índices de cultura, de higiene, de produtividade e de consumo, o que levou a Unesco junto a outras organizações a realizarem estudos em diversos países para conhecer a realidade em que se encontrava a educação rural na América, assim como implementar ações educacionais juntamente com os governos.

Na Bolívia, por exemplo, a maioria da população era formada por indígenas que residiam nas áreas rurais, porém a escola rural só foi fundada em 1931 com o objetivo de despertar nos indígenas novos valores e novas formas de organização de vida. Na área rural boliviana foi executada a experiência com a criação de NÚCLEOS escolares e constituiu uma marca da educação rural nesse país. Os mesmos eram organizados no formato de comunidade onde se desenvolviam atividades agrícolas, artesanato rural, atenção sanitária, cooperação em equipes e clubes agrícolas. Em 1945 foi criado o Programa Cooperativo Interamericano de Educação e adotou o modelo do NÚCLEO Escolar para expandir o ensino com a criação de 800 escolas e 52 NÚCLEOS. Em relação à formação do professor rural foi criada a escola Normal Rural com duração de cinco anos (CLAURE; QUITÓN, 1958, tradução nossa).

Em relação ao Brasil, o estudo realizado por Conceição (1958), abordou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) criada em 1952 pelo Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de levar a educação fundamental ao meio rural brasileiro. A CNER foi realizada por meio de Missões formadas por equipes constituídas por um médico, um agrônomo, um assistente social, um enfermeiro, um técnico em recreação, um agente de economia doméstica e um motorista previamente qualificados em Educação de Base, ou seja, educação fundamental. A Campanha criou diversos Centros e dentre eles o Centro de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais com o objetivo de enculcar nos professores rurais os objetivos da Educação de Base, aperfeiçoando seus conhecimentos pedagógicos e orientando-os quanto ao seu papel de líderes de comunidade (CONCEIÇÃO, 1958).

Na Colômbia, o estudo foi realizado por Márquez P. (1958), o qual afirmou que havia uma rede de escolas voltadas para a educação do camponês, que ia da preparação agrícola do adulto até às Escolas Normais Rurais e escola Normal Superior de Economia Doméstica. Ele destacou que algumas instituições de caráter internacional atuavam na educação rural colombiana, como o “Serviço Técnico Americano e o Serviço Cooperativo Interamericano de Saúde Pública, que atuam com programas de extensão em torno de técnicas agrícolas e na conservação da saúde” (MÁQUEZ P., 1958, p. 12, tradução nossa). De acordo com o pesquisador as escolas normais rurais eram responsáveis pela preparação dos professores do campo e tinham diversos modelos, como normais rurais, normais departamentais, normais privadas, e normais nacionais. Essa diferenciação de devia à origem da oferta e onde estava localizada a escola normal. Assim as escolas de formação de professores:

[...] tinham como finalidade específica preparar os professores da escola rural primária. Funcionavam 16 normais rurais, 8 departamentais e 16 privadas, número que aumentou ultimamente em duas nacionais e uma departamental. O plano de estudo compreende cultura geral, técnicas agropecuárias e formação pedagógica em intensidade e proporção variáveis segundo o curso dos estudos. As práticas agropecuárias se realizam nas fazendas escolares e como centros de práticas pedagógicas funcionam as escolas anexas (MÁQUEZ P., 1958, p. 14, tradução nossa).

Como pode-se observar, houve ações voltadas para a formação do professor rural, porém o estudo não mostra a abrangência dessas escolas e nem o percentual de professores qualificados presentes nas escolas rurais. Um outro estudo sobre a educação na Colômbia

realizado por Zapata-Castillo (1958), apresenta que em 1956 foi feita uma reforma educacional no país, a partir da qual se preparou o Primeiro Plano Quinquenal Educativo para a Colômbia, sendo a educação do campo contemplada.

Em 1956, se criou e organizou, dentro do Ministério de Educação Nacional, uma Oficina de Planejamento e se designou um Especialista para atender o trabalho relativo à educação do campo. Colaborou com o trabalho especialistas da Unesco, sob o Projeto de Educação Rural nº 4 (ZAPATA-CASTILLO, 1958, p. 16, tradução nossa).

Nesse sentido, a partir da referida Oficina, foi proposto um Plano de Ação para a educação do campo e dentre os aspectos apresentados no mesmo destaca-se: o aproveitamento sistemático dos serviços da Missão de Assistência Técnica da Unesco, Projeto de Educação Rural nº 4; o melhoramento, desenvolvimento e criação de novos centros de educação do campo, com especial atenção para a distribuição geográfica adequada, requisitos para a localização de escolas de educação do campo em relação à área de influência, as dependências da fazenda e da escola, pessoal docente, considerando aos requisitos de seleção e as formas de treinamento do pessoal. (ZAPATA-CASTILLO, 1958). Como pode-se observar o governo colombiano assessorado pela Unesco organizou um plano de ação para o melhoramento da educação rural no qual foram contemplados tanto a expansão e critérios para criação de escolas rurais, quanto a formação dos professores rurais.

Em Cuba, assim como nos outros países latino-americanos a educação rural até a década de 1930 também era deficiente e ofertada para a minoria da população. A Constituição Cubana de 1940 determinou que o Estado deveria manter um sistema de escolas que eliminasse e prevenisse o analfabetismo e que as escolas rurais fossem práticas e de acordo com as necessidades das comunidades agrícolas, marítimas e outras que tivesse ligação com a economia nacional (LA EDUCACIÓN, 1958). Em relação às matrículas em Cuba o Censo da República de 1943 apresentou:

A matrícula urbana era de 418.000 e a rural era de 165.510, enquanto que a população escolar das respectivas áreas era de 550,181 na urbana e 485,199 na rural. Nas áreas urbanas estavam sem se matricular 132,141 crianças, enquanto que nas áreas rurais estavam fora da escola 293, 557 crianças (LA EDUCACIÓN, 1958, p.19, tradução nossa).

Diante da situação de ausência de atendimento escolar rural para as crianças em idade escolar, o governo cubano concluiu que a escola deveria se expandir e orientar-se de uma maneira específica, propondo um modelo a ser seguido nacionalmente. Nesse sentido, pelo Decreto-Lei nº 45, de 2 de maio de 1952 criou-se a Direção Geral da Educação Rural, a qual deveria dar ao país:

Uma escola rural que fosse similar à urbana quanto aos objetivos gerais de educação e aos fins previstos na Constituição, dar mais atenção às condições dos habitantes do meio rural. Atendesse as necessidades específicas para que possam melhorar suas técnicas de trabalho e produzam o necessário para cobrir suas necessidades, e como consequência lhes permitirá viver melhor e mais feliz (LA EDUCACIÓN, 1958, p.20-21, tradução nossa).

No Chile, a situação da escola rural não difere das encontradas nos outros países da América Latina, como ficou demonstrado no Primeiro Seminário Regional de Educação Rural Chilena, realizado em 1954, tendo sido publicado os seus resultados em 1958 no Boletim de *Informaciones y Prácticas Escolares*, nº 48, do Ministério da Educação do Chile. Foram apresentados os meios que deveriam ser utilizados para modificar a escola rural chilena, a qual deveria contar:

a) Com edifícios, campos de demonstração e prática, ferramentas e habitações para o pessoal docente, adequados aos tipos de atividades que lhes são atribuídas; b) Com planos e programas de estudos, regime de funcionamento, distribuição diária do tempo, organização interna, sistema de correlações, qualidade do pessoal, e outros meios pedagógicos relacionados às necessidades e aos modos de vida dos meios camponeses; c) Definir no orçamento anual público dotação para investir nas escolas rurais em um prazo determinado (LA EDUCACIÓN, 1958, p.26, tradução nossa).

No Equador, de acordo com estudo realizado por Francisco Terán (1958), a população predominantemente residia na zona rural e atingia cerca de 75% contra 25% da população que vivia na zona urbana. “A população escolar matriculada este ano (1958) chegou a 461.355 alunos, distribuídos em 4.386 escolas, atendidos por 10.901 professores. Correspondem ao meio rural 3.554 escolas, servidos por 5.354 professores” (TERÁN, 1958, p. 29). Ainda de acordo com Terán (1958) os planos e programas tanto das escolas urbanas quanto das escolas rurais foram elaborados em 1956 juntamente com uma comissão de professores colaboradores que atuavam junto ao Serviço Cooperativo Interamericano de Educação, responsável também pela reforma de ensino.

O trabalho produzido por Miguel Salazar (1958) apresenta a importância que o governo equatoriano deu à preparação profissional dos professores rurais, e neste aspecto a Escola Normal Rural “Carlo Zambrano” de Uyumbicho no Equador desempenhou papel importante, pois:

A Escola Normal Rural constitui a matriz do Núcleo Escolar Rural Normal de Uyumbicho, de onde orienta, dirige e coordena a prática educativa das escolas nucleares e de suas comunidades divididas em uma zona geográfica de mais de oitenta quilômetros. A coordenação ocorre através da supervisão sistemática e do funcionamento do Seminário de Prática Docente. A Supervisão é dirigida por pessoal especializado em técnicas de ensino, em agropecuária e em saúde (SALAZAR, 1958, p. 30, tradução nossa).

Assim, os supervisores em técnicas de ensino deveriam atuar diretamente nas escolas, sendo que o supervisor de técnicas de ensino auxilia os professores na tarefa de dirigir, cada vez mais eficiente, a aprendizagem e a formação geral das crianças, analisa de forma democrática as situações e os problemas da vida escolar para encontrar as soluções adequadas. O supervisor de educação agropecuária desenvolve junto aos professores planos de trabalho envolvendo produção agropecuária e de hortas na comunidade. E o supervisor de educação sanitária desenvolve projetos destinados a defesa da saúde das crianças e da comunidade e atua também com projetos de recreação (SALAZAR, 1958). A coordenação do Núcleo Escolar Rural Normal de Uyumbicho ocorre por meio de duas ações: a supervisão sistemática nas escolas e a realização de um Seminário de Prática Docente.

O Seminário de Prática Docente, que vem funcionando desde quase quatro anos, está cumprindo uma das finalidades mais importantes no melhoramento profissional dos professores e serviços das escolas dos Núcleos e dos alunos-mestres de quinto e sexto curso da Escola Normal. O Seminário funciona duas vezes por mês. Os assuntos que servem de estudo são sugeridos pelos mesmos professores. Além disso, o Seminário oferece valiosas oportunidades para trocar experiências e planejar de forma efetiva a ajuda à escola e à comunidade (SALAZAR, 1958, p. 31, tradução nossa).

Ainda em relação ao Equador, o tipo de escola rural predominante era chamada de unitária, ou seja, possuía quatro ou mais séries ofertadas ao mesmo tempo por um mesmo professor, era o tipo de escola que no Brasil chama-se escola multisseriada, também encontrada na maioria das zonas rurais dos países da América Latina.

Salazar (1958) afirma que o Núcleo Escolar Rural Normal de Uyumbicho servia como laboratório para preparação dos professores rurais, constituindo-se em um centro de demonstração de práticas de ensino renovadoras e que o mesmo recebia professores de várias regiões do país para realizarem observações das práticas. A Escola Normal oferecia, também cursos de aperfeiçoamento profissional para professores rurais em serviço, para diretores de Escolas Normais e de Núcleos Escolares, para supervisores e mestres de Escolas Normais. O trabalho realizado pelo Núcleo contava com a ajuda técnica do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação, onde trabalhavam técnicos equatorianos e americanos (SALAZAR, 1958).

A Guatemala também teve sua experiência educacional investigada. O estudo mostrou que o governo tinha o intuito de melhorar econômica e culturalmente as comunidades rurais da Guatemala. Assim, em 1955 fundou a Direção Geral de Desenvolvimento Socioeducativo Rural, como parte do Ministério da Educação Pública do país. Essa Direção criou uma Campanha para desenvolver o meio rural da qual destaco os seguintes objetivos:

1. Melhorar as condições econômicas da família e da comunidade, por meio de uma educação que promova o aproveitamento dos recursos naturais e o emprego de melhores métodos e técnicas de trabalho na área rural;
2. Prevenir e conservar a saúde individual e coletiva, mediante a educação higiênico-sanitária para que a população rural possa desfrutar de uma vida sadia, ativa e feliz;
3. Dignificar o lar camponês por meio de uma educação que capacite o homem e a mulher para compreender e cumprir melhor seus deveres e responsabilidades de esposo, pais e filhos; promover o melhoramento da educação, do vestuário e do lugar e contribuir, da mesma forma, para tornar mais sociáveis as relações interfamiliares;
4. Ensinar o indivíduo e o grupo a empregar suas horas livres em recreações sadias e construtivas para o esparecimento do espírito e manter a saúde mental e corporal;
5. Transmitir as noções científicas que ajudam a resolver os problemas do trabalho e da vida que contribuam para reforçar os valores sociais dando-lhes um melhor ajuste dentro da comunidade;
6. Coordenar, ao nível da área rural, as funções das diferentes agências de bem estar rural;
7. Fazer renascer no cidadão da área rural, a fé, a constância, o espírito de sacrifício e a vontade, criando uma nova atitude frente à vida (LA EDUCACIÓN, 1958, p. 39, tradução nossa).

Para desenvolver o programa rural inicialmente houve a preparação do pessoal docente por meio da oferta de cursos periódicos, oferta de informações, supervisão e estímulo e se complementou com a organização de Escolas de Demonstração, ou seja, com local onde os

professores poderiam vivenciar práticas educativas de cunho social. O programa abrangia cinco atividades principais da vida humana, pensadas para ocorrerem na escola e na comunidade:

1. Economia que envolve agricultura, pecuária e pequenas indústrias e noções de contabilidade;
2. Saúde, que envolve higiene e hábitos saudáveis e práticas sanitárias;
3. Domicílio que envolve atividades com serviços e trabalhos domésticos, como costura, cozinha, cuidado com os filhos e organização de clubes de Donas de Casa.
4. Recreação que envolve jogos, arte e esporte;
5. Cultura geral, com cinema, dança, teatro, bibliotecas, entre outras (LA EDUCACIÓN, 1958, p. 40, tradução nossa).

Outro país cuja experiência foi estudada foi o Haiti, no qual, durante as décadas de 1940 e 1950, se desenvolveu, no campo da educação rural, uma experiência chamada de Escola de Orientação, semelhante aos Núcleos Escolares do Paraguai e da Colômbia. A Escola de Orientação “[...] é um centro avançado e completo de divulgação de culturas em todas as suas formas, instrumento de transformação e melhoramento da comunidade rural” (BERNARD, 1958, p. 42, tradução nossa). De acordo com Joseph C. Bernard (1958), a educação dos jovens rurais do Haiti fazia sentido devido ao Centro de Economia Doméstica que funcionava na Escola de Orientação. A direção do Centro estava a cargo de uma professora, ele oferecia curso de corte e costura, de cozinhar, de pastelaria, puericultura, dietética e urbanidade. Para o autor, a Escola oferecia um programa completo de economia doméstica integrado ao meio rural (BERNARD, 1958).

Já no México, as questões rurais e a educação rural começaram a ter importância após a Revolução Mexicana de 1910, quando houve a necessidade de formação técnica para o campo, pois com a redistribuição das terras os novos proprietários não tinham conhecimentos para lidar com as necessidades do meio rural. A educação rural estava constituída por 18.453 escolas primárias rurais, sendo que 40.232 professores atendiam 1.774.410 alunos (CANO, 1958). Assim como os outros países latino-americanos, o México também tinha carência de professores qualificados para atuarem no meio rural. Para remediar essa situação foram criados os Centros de Cooperação Pedagógica e as Missões Culturais para atender as necessidades dos professores rurais, como a formação e preparação técnica em agricultura, criação de animais e indústrias e oficinas rurais (CANO, 1958).

Para formar o professor mexicano, foram criadas também as Escolas Normais Rurais. A Normal Rural buscava dotar o professor não apenas com conhecimentos voltados para a conservação da saúde e o vigor físico dos indivíduos e a transformação econômica da comunidade, mas primava por uma vinculação com o homem e os problemas do campo e visava elevar as condições sociais e espirituais de cada região (CANO, 1958).

No Panamá, cuja independência ocorreu em 1903, para desenvolver a educação, a Lei 11, de 1904, definiu as bases da filosofia educativa e a organização da escola primária. Dentre outros aspectos, essa lei contemplou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 7 aos 15 anos. Em 1913 foi criada a segunda Lei Orgânica de Educação a qual definiu novos planos de estudos e de programas para a escola primária, sendo que os mesmos definiam que a escola deveria oferecer instrução às crianças de acordo com o ambiente ao qual estavam inseridas (MADRIGALES, 1958).

A população em idade escolar no Panamá era de 100.000 alunos, sendo que apenas 18,5% estavam na escola, ou seja, 18.592 alunos, atendidos por 518 professores. Desses professores, mais de 50% não possuíam formação nas Escolas Normais. Pensando na gravidade da situação, em 1924 se organizou a Escola de Verão para o melhoramento de professores não formados que estavam em serviço (MADRIGALES, 1958).

Em 1953 foi criado o Departamento de Educação Primária Rural com jurisdição nas escolas primárias rurais. Entre as funções desta seção estavam cuidar dos princípios gerais que serviam de base à organização da escola panamenha, dirigir o aperfeiçoamento do pessoal, acompanhar o trabalho realizado pelo pessoal e estabelecer a coordenação quando fosse o caso com as escolas secundárias (MADRIGALES, 1958, p. 51, tradução nossa).

No Panamá também foram criadas as Escolas Normais Rurais para a formação dos professores, assim como Normais Urbanas. Porém, as Normais Rurais deixaram de funcionar por não terem alcançado os resultados esperados, além disso os programas das escolas primárias rurais eram os mesmos das escolas urbanas e os professores de ambas tinham liberdade para aplicar os métodos que melhor se adaptassem às condições da escola e do meio (MADRIGALES, 1958).

No Paraguai, a população predominante era rural, porém a educação rural e urbana não tinha distinção. O número de escolas na capital, Assunção, era de 176 e na área rural, chamada de Campaña era de 1.809, totalizando 1.985 escolas. O número de alunos na capital

era 49.450 e na área urbana era 226.004, totalizando 275.454 alunos. Em 1957, o governo aprovou um Plano de Atividades Educativas para as escolas primárias, elaborado dentro dos princípios da escola única, mas tinha caráter flexível e funcionou com o assessoramento da Missão da Unesco (UZODTEGUI, 1958). O Plano compreendia seis áreas:

A educação do idioma, a científica, a social, a artística, para a saúde e a educação agropecuária e para o lugar. A este último grupo se concede especial importância, pois são os que fundamentam o Plano, que aspira elevar o nível cultural do povo paraguaio e se torna a condição e natureza eminentemente agropecuária da economia nacional (UZODTEGUI, 1958, p. 55, tradução nossa).

Em relação à formação dos professores paraguaios, de acordo com Uzodtegui (1958), para servir aos interesses das comunidades foi criada a Escola Normal Rural de San Lorenzo que também estava a cargo do Serviço Cooperativo Interamericano de Educação.

No Peru, como os outros países latino-americanos também encontrava-se um elevado índice de analfabetismo, fenômeno que segundo os pesquisadores Montalva e Harrison (1958), exigia um plano permanente para sua erradicação. Assim, em 1952 foi criada a Direção de Educação Rural e a Campanha de Educação Rural que tinha como objetivo a alfabetização dos indígenas, o ensino orientado para o melhor aproveitamento das terras e dos recursos naturais, o fomento das indústrias domésticas e a difusão de práticas higiênicas e sanitárias (MONTALVA; HARRISON, 1958).

Em 1956, foi desenvolvido e começou em 1957 a execução de um Plano de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, para os que careciam de cultura mínima indispensável. São fins deste Plano: a aprendizagem do idioma Castelhana, o domínio da leitura e escrita, a educação cívica e patriota, a defesa da saúde, o fomento da economia familiar e coletiva, o melhoramento da vida e do lugar, a recreação e a utilização de horas livres, o aperfeiçoamento dos serviços e instituições da comunidade e a educação moral e religiosa (MONTALVA; HARRISON, 1958, p. 59, tradução nossa).

A educação primária rural do Peru se desenvolveu por meio de uma rede de escolas que foram distribuídas por todo o território e atenderam os diversos tipos humanos como camponeses, povos da floresta, da fronteira e indígenas, inclusive ofertando escolas bilíngues, espanhol e indígena, fundamentadas na Conferência da UNESCO realizada em Paris em 1951. As escolas rurais visavam o melhoramento da vida rural, pois capacitavam os

estudantes por meio de práticas agropecuárias e industriais o que permitiam o progressivo melhoramento econômico e social da população rural (MONTALVA E HARRISON, 1958).

No Uruguai, a maioria da população nos anos de 1950, vivia em pequenas aldeias com pouca possibilidade de desenvolvimento econômico e de bem estar. Baseado nessa situação o Instituto Nacional de Colonização do Uruguai elaborou, em 1954, um Plano de reabilitação econômica para as zonas rurais. Para colaborar com a execução do Plano, o Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal criou o Primeiro Núcleo Escolar Experimental. O referido Núcleo era formado por seis escolas, sendo uma Escola Central que comportava as instalações de viveiros, o campo experimental e a criação de animais. Nela também ficava a equipe para assessorar os professores e promover projetos de trabalhos com adultos. As outras cinco escolas do Núcleo eram chamadas Escolas Seccionais e nelas encontravam-se horta, jardim e pequenas criações para que as crianças se familiarizassem com as atividades do campo. O Núcleo contava com professores e professores especialistas em áreas da saúde, estética, artística e agricultura que atuavam diretamente no trabalho das Escolas (LA EDUCACIÓN, 1958).

A partir dessa amostra de estratégias específicas para a educação rural adotadas pelos governos dos países latino-americanos, os estudos realizados apontam que as nações contaram com a assessoria de instituições americanas, a exemplo da Unesco e juntos atuaram com o intuito de “melhorar e modernizar” a educação rural. Dentre os aspectos trabalhados, muitos investiram na formação de seus professores, apesar desta ter sido feita por meio de cursos de treinamento e aperfeiçoamento de curta duração, também chamados de cursos de verão, tendo sido reduzida a oferta/ampliação dos Cursos Normais ou Normais Rurais. É preciso destacar que esses cursos não foram valorizados pela maioria dos professores, pois os mesmos além de não serem obrigatórios não eram exigidos como critério de permanência ou de acesso ao magistério público, assim, o que predominava era o interesse político. De fato, as estatísticas apresentadas apontam que até a década de 1960 o percentual de professores leigos chegava a 50% e esse poderia ser um dos motivos do baixo rendimento dos alunos na escola rural, sem falar que a oferta também era insuficiente para atender a demanda de alunos em idade escolar obrigatória que ia de 07 a 15 anos em média.

Nesse sentido, os modelos e programas de ensino rural ofertados naquele contexto eram baseados em experiências e normas provenientes de sociedades desenvolvidas, ou seja,

urbanizadas e industrializadas, os quais nem sempre consideravam as diferentes realidades dos países latino-americanos que, em sua maioria, era composta por sociedades estratificadas e predominantemente rurais. A partir da análise dessa situação, Warshall Wolfe (1967), em estudo publicado na Revista *America Latina*, do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, afirma que:

Em educação, se vem importando modelos diferentes e incompatíveis desde o século XIX, quando ditaram as leis de educação universal e durante muitos anos missões procedentes da Europa e da América do Norte atuaram na modernização dos sistemas de ensino. Ultimamente, o estímulo e a assessoria técnica têm proporcionado a ampliação do ensino orientado pelos organismos internacionais, tem reformado tendências manifestas há muito tempo (WOLFE, 1967, p. 17, tradução nossa).

Nesse sentido, desde o início do século XX, os EUA por meio de suas agências atuaram no desenvolvimento e na exploração dos países latino-americanos e utilizaram, como estratégia, a assistência técnica à educação, educação rural e outros setores da sociedade. A partir da década de 1930, os EUA fortaleceram as relações comerciais com os países latino-americanos, pois sentiam-se ameaçados pelos alemães, italianos e japoneses que já disputavam e almejavam dominar os mercados nessas nações. Além disso, os europeus estabeleceram uma aliança entre si vislumbrando um possível conflito com os EUA, sendo que se aqueles países se aliassem aos latinos, por meio do estabelecimento de relações comerciais, eles poderiam dar sustentação às ações antiamericanas na região.

Assim, a preocupação dos EUA frente à América Latina também era devido à existência de relações deste continente com a Alemanha e a possível influência que o regime nazista poderia exercer nos países. Isto decorria do fato de Adolf Hitler (1889-1945) ter assumido o poder alemão em 1933 e ter buscado fortalecer sua economia e seu exército por meio do estabelecimento de relações comerciais com países que pudessem oferecer matérias-primas para sua indústria assim como abrir o mercado para a venda de seus produtos (PRADO, 1995). Assim, para combater a entrada do governo alemão na América Latina, uma das primeiras estratégias empreendidas pelos EUA foi a realização de pesquisas nas diferentes nações com o objetivo de conhecer a realidade de cada país e dessa forma poder atuar a partir das necessidades apresentadas. Nesse sentido, em 1938, o filantropo e empresário

estadunidense Nelson Rockefeller³² (1908-1979) viajou pelo continente latino-americano e ao voltar aos EUA mostrou-se preocupado com a influência alemã presente na região, especialmente na Argentina e no Brasil, tendo em vista o grande número de imigrantes alemães nesses países, sobretudo na zona rural, pois eles ainda mantinham forte ligação com o país de origem (PRADO, 1995).

Nessa perspectiva, outros países também ameaçavam os Estados Unidos, a exemplo da Grã-Bretanha, Espanha e União Soviética, tendo em vista o interesse comercial no continente latino-americano. Por outro lado, os governos latinos mostravam-se dispostos a aceitarem ajuda financeira estrangeira, pois desejavam promover o desenvolvimento de suas nações. Nesse sentido, diante da situação observada, Nelson Rockefeller recomendou, ao presidente americano Roosevelt, a criação de uma contraofensiva que impedisse o enfraquecimento de suas relações com o continente latino-americano. Assim, a saída encontrada pelos EUA foi o estabelecimento de alianças com os países desse continente e, inclusive, cedendo às necessidades apresentadas pelos seus governos, o que lhe possibilitou, de certa forma, a garantia da cooperação continental durante a Segunda Guerra (PRADO, 1995).

Tais episódios foram considerados uma ameaça à hegemonia político-econômica americana e por isso, com o objetivo de impedir essa aproximação o governo estadunidense empreendeu uma nova política para o continente, conhecida como Política da Boa Vizinhança³³, firmando e fortalecendo relações no âmbito da economia e da cultura com os países latinos (PRADO, 1995).

³²Nelson Aldrich Rockefeller foi assim batizado em homenagem ao seu avô materno, o senador republicano Nelson Aldrich Rockefeller. Homem de negócios, político, filantropo, colecionador de artes, entre outras atividades que marcaram a carreira do terceiro filho de John D. Rockefeller Jr. e Abby Aldrich Rockefeller. Pertenceu a uma família que acumulou, ainda no século XIX, uma grande fortuna, inicialmente, com a exploração de recursos naturais: o petróleo, com a *Standard Oil Company* e sua subsidiária na Venezuela – a *Creole Petroleum Co.* –, de cujo quadro de diretores Nelson fez parte (1935-1940). Ainda no final do século XIX e durante o início do XX, a família Rockefeller iniciou também a participação em atividades filantrópicas. Contudo, afirmativas de estudiosos da biografia de Nelson colocam que por detrás das atividades filantrópicas, existiriam também interesses comerciais e políticos bem definidos e comprovados pelas suas relações e negócios com grandes empresas e corporações privadas norte-americanas (SILVA, 2013). “Nelson foi imperialista, foi o filantropo em busca da remissão dos pecados de sua família e de sua classe social, e, acima de tudo, se considerava o instrumento de transformação e modernização na construção de nações modernas na América Latina, o que via como sua ‘missão’ tendo como paradigma o padrão americano de vida. Ele era tudo isso junto” (TOTA, 2000 apud SILVA, 2013, p. 1708).

³³Essa política previa o fim das intervenções militares dos Estados Unidos na América Latina e garantia o respeito aos direitos de soberania nacional dos países latino-americanos. Com isso eles buscaram uma ampliação nas relações comerciais e culturais por meio de acordos que garantissem o seu papel dominante (PRADO, 1995).

De acordo com Marcedo (2013), o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA) foi responsável pelas ações de intercâmbio cultural e técnico-científico, assim como pelo estreitamento das relações econômicas entre os Estados Unidos e os países latino-americanos, com destaque para o Brasil. O objetivo era que através da propaganda realizada por meio do cinema, rádio música, revistas, intercâmbio, educação, etc., os Estados Unidos penetrassem em todos os setores da vida e pudessem encantar os povos desses países com a difusão de imagens positivas da sociedade estadunidense e de seus valores, ou seja, era a propagação do *American way of life*³⁴.

Uma das estratégias do OCIAA resultantes da sua política de intercâmbio foi a missão de diversos pesquisadores estadunidenses à América Latina para realizarem investigações sobre a educação, economia, política e outros setores da sociedade, assim como a ida de latinos para os Estados Unidos com o objetivo de aprofundarem os conhecimentos nessas áreas. Segundo Cunha (2018), entre os americanos estava Robert King Hall que já havia feito uma viagem pela América do Sul em 1935 e se interessou em estudar a região. Por conta disso, no final de 1930, ao ingressar no doutorado em Educação Comparada na Universidade de Michigan, Hall escolheu analisar os sistemas de controle federal da educação em três repúblicas latino-americanas: Argentina, Brasil e Chile. Assim, uma de suas investigações em perspectiva comparada foi estudar os programas de combate ao analfabetismo nesses países (CUNHA, 2018).

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o interesse dos EUA pela América Latina se intensificou e com o avanço da Alemanha na Europa, eles fortaleceram sua política de aproximação com os países latino-americanos, pois temiam uma vitória nazista e até um possível ataque alemão ao continente americano. Nesse sentido, era necessário que os EUA encontrassem apoio entre os latinos, pois estavam diante da possibilidade de um conflito contra o Eixo. Assim, os países latino-americanos perceberam sua importância para os EUA no transcorrer da Guerra e a partir disso buscaram obter, por meio da diplomacia e da barganha, acordos favoráveis ao desenvolvimento da industrialização e da modernização, como foi o caso do México que se aproveitou do conflito para nacionalizar a exploração do setor petrolífero por meio de acordos com empresas privadas estadunidenses (CUNHA, 2018).

³⁴ Estilo de vida americano.

Em relação ao Brasil, o presidente Getúlio Vargas (1930-1945) havia definido como estratégia para seu plano de governo a promoção da industrialização e a transformação do país na maior potência político-econômica da América do Sul. Portanto, diante dos interesses dos americanos e por meio de negociações com os americanos Getúlio Vargas garantiu o financiamento americano para a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, obtido em 1940 (CUNHA, 2018).

Nessa perspectiva, os Estados Unidos viam no Brasil um ponto estratégico no continente e almejavam tê-lo no grupo dos Aliados e para afastá-lo de qualquer influência do Eixo, assinaram diversos acordos com o governo Vargas, como por exemplo, o que financiou a compra de armas dos americanos. Em contrapartida o governo brasileiro cuidaria para que os imigrantes ligados ao Eixo, como alemães, italianos e japoneses, não atuassem contra os interesses americanos no país. Além disso, o Brasil também permitiu que os EUA tivessem acesso a portos e aeroportos e fizessem a passagem de suas tropas pelo território brasileiro, autorizando, inclusive, a construção de uma base aérea estadunidense em Natal (RN) para facilitar o abastecimento do Exército Aliado no norte da África (CUNHA, 2018). Com a instalação do Estado Novo, o governo autoritário de Vargas atuou de forma mais contundente a favor dos interesses americanos, como se pode ver a seguir, com:

[...] a criação do Decreto-Lei nº 383, de 18 de abril de 1938, através do qual ficava proibido o funcionamento de partidos políticos e a circulação de periódicos estrangeiros. Determinava, ainda, a criação de escolas públicas no lugar das escolas de imigrantes, instituindo a adoção do uso de português e do currículo escolar brasileiro. Com isso, Vargas pretendia eliminar não apenas a influência do Eixo, mas também nacionalizar os imigrantes e criar um Estado forte e coeso (CUNHA, 2018, p. 36).

A posição estratégica de Vargas estava alinhada com a política de nacionalização iniciada desde 1937, pois até então nas regiões de colonização, especialmente no Sul e Sudeste brasileiros, “[...] as populações de imigrantes não tinham se integrado por completo à sociedade brasileira” (LOCHERY, 2015 *apud* CUNHA, 2018, p. 35). Por isso, era comum encontrar nessas regiões: jornais, estação de rádio e escolas que mantinham preservadas a língua e os costumes do país de origem. Além disso, Vargas também criou no Brasil, em 1943, a Força Expedicionária Brasileira (FEB), composta por unidades de todo o território nacional, incluindo militares regulares, conscritos, convocados e voluntários. Com o objetivo de lutar na Segunda Guerra a favor dos Aliados, os militares da FEB após participarem de

uma preparação básica no Brasil, foram para a Itália onde receberam treinamento e armas dos militares estadunidenses, ficando a eles subordinados. A participação do Brasil nesse conflito não teve expressividade, pois suas tropas não estavam preparadas para o enfrentamento, afinal eles foram recrutados entre os jovens oriundos da classe dos trabalhadores rurais e da classe média urbana, sem nenhuma experiência com armamentos de guerra (FERRAZ, 2005 *apud* CUNHA, 2018).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a vitória dos Aliados, o mundo passou a ser dividido em dois blocos, o capitalista liderado pelos Estados Unidos e o socialista que estava sob o comando da União Soviética, estabelecendo assim o que passou a se chamar de Guerra Fria³⁵. Esses episódios foram responsáveis por diversos rearranjos na geopolítica do mundo pós-guerra e forçou os EUA a tomarem posições estruturais mais firmes no sentido de conter a onda comunista que “ameaçava” expandir-se pelo mundo e especialmente pela América Latina. Há que se considerar que naquela conjuntura, a posição de liderança assumida pelos EUA justificava-se pelo fato de estarem numa condição privilegiada frente aos aliados europeus e asiáticos, pois a Segunda Guerra não abalou sua economia, ao contrário, esta foi fortalecida pelo aumento da produtividade e acúmulo de capitais, e, nem tão pouco danificou o seu território, que por estar distante dos conflitos, manteve sua integridade.

Dentro deste âmbito, o interesse do governo americano pelos países latino-americanos foi reduzido e eles se voltaram para a reconstrução econômica da Europa e para a situação política na Ásia, portanto foi para essas regiões que destinaram recursos financeiros. Contudo, para a América Latina os EUA utilizaram como estratégia o estímulo à abertura de suas economias para as empresas privadas estadunidenses. Procurou também manter acordos de cooperação técnica com os países latinos, por meio do envio de técnicos e especialistas em diversas áreas com o objetivo de oferecer indicações de melhorias para a indústria, saúde,

³⁵ A Guerra Fria teve seu início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945) e finalizou com a extinção da União Soviética (1991). É a designação atribuída a esse período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética. Esses países disputavam a hegemonia política, econômica e militar no mundo. Assim, a Guerra Fria se constituiu pelo embate de duas forças econômicas: o capitalismo americano e o socialismo soviético. Contudo, a falta de democracia, o atraso econômico e a crise nas repúblicas soviéticas acabaram por acelerar a crise do socialismo no final da década de 1980. Em 1989 caiu o Muro de Berlim e as duas Alemanhas, Oriental e Ocidental foram reunificadas. No começo da década de 1990, o então presidente da União Soviética, Gorbachev, começou a acelerar o fim do socialismo naquele país e nos aliados. Com reformas econômicas, acordos com os EUA e mudanças políticas, o sistema socialista foi se enfraquecendo. Era o fim de um período de embates políticos, ideológicos e militares. E assim, o capitalismo foi vitorioso e aos poucos foi/continua sendo implantado nos países socialistas (<http://www.sohistoria.com.br/ef2/guerrafria/>).

agricultura e educação. Nesse sentido, os Estados Unidos continuaram promovendo intercâmbio científico com o Brasil por meio da vinda de pesquisadores para estudar e assessorar diversos aspectos da economia, agricultura, educação e outros setores. Ao mesmo tempo, promoviam também a ida de brasileiros aos Estados Unidos para realizarem cursos de aprendizagem técnica (CERVO, 2013 *apud* CUNHA, 2018).

Para atuar nesses países, uma estratégia utilizada pelos Estados Unidos foi o apoio através de Organismos Internacionais criados após a Segunda Guerra, a exemplo da Organização das Nações Unidas³⁶ (ONU), o Banco Mundial³⁷ (BM), o Fundo Monetário Internacional³⁸ (FMI), a Organização Mundial do Comércio³⁹ (OMC), Organização do Tratado do Atlântico Norte⁴⁰ (OTAN), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe⁴¹ (CEPAL), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴²

³⁶ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Em substituição à Liga das Nações foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial. A sua sede está localizada em Manhattan, Nova York (EUA). Os seus objetivos incluem manter a segurança e a paz mundial, promover os direitos humanos, auxiliar no desenvolvimento econômico e no progresso social, proteger o meio ambiente e prover ajuda humanitária em casos de fome, desastres naturais e conflitos armados.

³⁷ A missão inicial do Banco Mundial (1945) foi de financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo a sua missão evoluiu para financiamento o desenvolvimento dos países mais pobres e de seu auxílio financeiro.

³⁸ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é um organismo intergovernamental também criado em 1945 pela ONU, cujos objetivos são promover políticas cambiais sustentáveis a nível mundial, facilitar o comércio internacional e reduzir, a nível mundial, a pobreza.

³⁹ As origens da OMC remontam à assinatura do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), em 1947, mecanismo que foi responsável, entre os anos de 1948 a 1994, pela criação e gerenciamento das regras do sistema multilateral de comércio. No âmbito do GATT, foram realizadas oito rodadas de negociações comerciais, que tiveram por objetivo promover a progressiva redução de tarifas e outras barreiras ao comércio. A oitava rodada, conhecida como Rodada Uruguai, culminou com a criação de OMC e de um novo conjunto de acordos multilaterais que formaram o corpo normativo da nova Organização.

⁴⁰ A OTAN é uma organização militar que se formou no ano de 1949, composta por 29 países de democracias da Europa Ocidental e os Estados Unidos para a prevenção e defesa dos países membros contra eventuais ataques vindos do Leste Europeu. Ela foi constituída no contexto histórico da Guerra Fria, como forma de fazer frente à organização militar socialista denominada Pacto de Varsóvia, liderada pela ex-União Soviética e integrada por países do leste europeu. O Pacto de Varsóvia foi uma aliança militar formada em 14 de maio de 1955 e estabeleceu um compromisso de ajuda mútua em caso de agressões militares. O organismo militar foi alegadamente instituído em contraponto à OTAN. As mudanças no cenário geopolítico da Europa Oriental no final da década de 1980, com a queda dos governos socialistas, o fim do Muro de Berlim e a crise na União Soviética levaram à extinção do Pacto em 31 de março de 1991. O fim do Pacto de Varsóvia representou, também, o fim da Guerra Fria.

⁴¹ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi estabelecida em 1948. É uma das comissões regionais das Nações Unidas e foi fundada para contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social.

⁴² A OCDE foi criada em 1960 e conta hoje com aproximadamente 30 membros da Europa, Américas, Ásia e Oceania. Além disso, mantém relações com mais de 70 países não-membros. Atua principalmente na área social e econômica, abordando temas como macroeconomia, comércio, desenvolvimento, educação, ciência e inovação.

(OCDE), a Organização dos Estados Americanos⁴³ (OEA) e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁴⁴ (UNESCO), dentre outros, que passaram a oferecer assistência e cooperação técnica às nações atuando em diversos campos, incluindo a educação. A presença dessas Organizações nos países, inclusive no Brasil, e sua influência na educação se apresentaram a partir de diversas formas, como as missões técnicas visando orientar o planejamento educacional, por meio de conferências educacionais, acordos bilaterais, assistência na produção, implantação de políticas públicas diversas, realização de financiamentos e empréstimos, entre outras formas de cooperação (DAROS, 2012).

Nessa perspectiva, os Estados Unidos atuaram em diversas frentes internacionais no sentido de se manterem na liderança mundial. Assim, após a morte do Presidente Franklin Delano Roosevelt em 1945, assumiu a presidência, o vice-presidente Harry S. Truman, sendo que no mandato seguinte, ele foi eleito Presidente (1949-1953). Nesse sentido, um dos marcos de seu primeiro governo foi o discurso proferido no Congresso, no dia 12 de março de 1947, onde afirmou que os Estados Unidos se posicionariam a favor das nações livres e democráticas e se mostrou um combatente ao comunismo e à influência soviética no mundo, lançando assim os princípios da Doutrina Truman e oficializando a Guerra Fria. Nesses termos, um outro elemento que reforçou a posição norte-americana foi o lançamento do Programa de Reconstrução da Europa (ERP) em 1947, conhecido como Plano Marshall⁴⁵,

Entre os objetivos da OCDE estão fomentar a boa governança estatal e empresarial, o desenvolvimento social e o crescimento econômico por meio de cooperação institucional e política, assim como a utilização de mecanismos de monitoramento.

⁴³A OEA foi fundada em 30 de abril de 1948, constituindo-se como um dos organismos regionais mais antigos do mundo, sendo fundada três anos após a criação da ONU. Com 21 países signatários, entre eles o Brasil, reunidos em Bogotá, Colômbia, assinaram a Carta da Organização dos Estados Americanos, onde a organização definia-se como um organismo regional dentro das Nações Unidas. Os países-membros se comprometiam a defender os interesses do continente americano, buscando soluções pacíficas para o desenvolvimento econômico, social e cultural.

⁴⁴A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. No setor de Educação, sua principal diretriz é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>).

⁴⁵O Plano Marshall foi um programa de investimentos e de recuperação econômica para os países europeus em crise após a guerra. Washington forneceu matérias-primas, produtos e capital, na forma de créditos e doações, a esses países, e em contrapartida, o mercado europeu evitou impor qualquer restrição à atividade das empresas norte-americanas. Os fundos foram geridos por meio da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), fundada em Paris, em 1948 (LOMBARDI, 2014, p. 44).

feito pelo Secretário de Estado Norte-americano, George C. Marshall. Este tomou como base a Doutrina Truman a qual determinava que os Estados Unidos, visando assegurar a própria hegemonia, deveriam prestar ajuda militar e econômica a todos os países que fizessem oposição à União Soviética e combatesse a sua atuação e expansão pelo mundo. Dessa forma, a partir dessa prerrogativa, os Estados Unidos fizeram intervenções de toda ordem em diversos países com o objetivo de combater a ameaça à democracia e impedir o crescimento do comunismo (LOMBARDI, 2014).

No discurso de posse à Presidência dos Estados Unidos, em 1949, Harry S. Truman, já no segundo mandato, ganhou destaque com o quarto ponto do seu programa de governo, pois se tratava do Programa de Assistência Técnico-financeira aos países considerados subdesenvolvidos e ficou conhecido como Ponto IV. A partir desse programa os EUA mantiveram relações bilaterais com diversos países e puderam interferir já no processo de desenvolvimento e modernização dos mesmos. Nessa perspectiva havia o entendimento de que os Estados Unidos era “[...] um elemento ativo no auxílio à modernização dos demais países, levando industrialização, urbanização, crescimento da produção material e dos níveis de vida e ideais educacionais e culturais modernos” (SILVA, 2009, p. 17).

Assim, a assistência norte-americana, enquanto estratégia política, não ficou restrita somente à Europa, Ásia e África, atingiu também a América Latina, pois essa região era tida como uma área de “perigo” devido ao baixo desenvolvimento socioeconômico e às dificuldades sociais da população, marcadas pela miséria, pela fome e pelo analfabetismo. Estes fenômenos tornariam os povos da região mais suscetíveis à aceitação das ideias e promessas de melhorias apresentadas pela ideologia comunista, assim pensavam os americanos. Nesse sentido, além da questão ideológica e da defesa da paz entre as nações, os Estados Unidos tinham interesses econômico, político, militar e educacional nessas regiões tendo em vista a expansão do seu poderio pelo mundo. Para tanto, uma das chaves explicativas de sua fácil entrada nessas nações foi o seu investimento na área econômica e especialmente na educacional, representado pelo apoio e assistência dados aos programas voltados para a educação. Assim, eles defendiam a necessidade de modernizar e racionalizar o sistema educacional dos países periféricos e com isso, a educação tornou-se um dos setores privilegiados de sua atuação, contando inclusive com a colaboração da UNESCO, que por

meio de suas “Recomendações” orientavam os governos a organizarem os diversos setores da educação em cada nação (LOMBARDI, 2014).

A UNESCO, enquanto organização de defesa da promoção da paz entre os povos, consoante ao que propunha os EUA, visava também propagar os princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo entre os homens de todo o mundo. Para tanto, adotou como estratégia a defesa de que a difusão da cultura, da educação e da paz seria um dever que todas as nações teriam que observar, inclusive estabelecendo assistência mútua, fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade (UNESCO, 2002). Desse modo, a referida Organização foi criada em 1945 com o “[...] propósito de fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade [...]” (UNESCO, 2002, s.p.). Assim, na sua Carta de Constituição (1945) ficou estabelecido, no Artigo I, que ela tem como propósitos e funções:

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 2012, s.p.).

Para o alcance de tais propósitos, a Carta definia que a Organização deveria colaborar para o avanço do conhecimento e do entendimento mútuos entre os povos, inclusive utilizando dos meios de comunicação de massa e do estabelecimento de acordos internacionais para promover a circulação das ideias. Previa também a oferta de educação popular, a disseminação da cultura e o princípio de que as atividades educacionais deveriam considerar a igualdade de oportunidades a todos sem nenhum tipo de restrição de sexo, raça ou quais quer natureza econômica e social. Definia igualmente a manutenção, expansão e difusão do conhecimento por meio dos livros, obras de arte e monumentos de história e da ciência, assim como o intercâmbio internacional de pessoas envolvidas com a educação, ciência e cultura, além do intercâmbio de publicações e quais quer objetos e materiais de informação (UNESCO, 2002).

Em relação à constituição de seus países membros, ficou estabelecido em sua Carta (1945) que seriam todos aqueles que já faziam parte da ONU, o que incluía o Brasil. Os

países não membros da Organização poderiam ser admitidos, mediante recomendação da Diretoria Executiva, através de votação da Conferência Geral, com maioria de dois terços. (UNESCO, 2002). Para funcionamento da Unesco ficou definido que ela abrangeria uma Conferência Geral, uma Diretoria Executiva e uma Secretaria. Quanto à Conferência Geral estabeleceu-se que seria composta por representantes dos Estados membros da Organização, devendo cada Governo indicar cinco delegados, selecionados após consulta à Comissão Nacional, caso tenha sido estabelecida, seria feita por meio de consulta a órgãos educacionais, científicos e culturais desses países. Dentre as funções da Conferência Geral está a determinação de políticas e as principais linhas de trabalho da Organização, assim como tomar as decisões sobre programas apresentados pela Diretoria Executiva. A Conferência Geral deve assessorar a ONU sobre questões referentes à educação, ciência e cultura e sempre que necessário pode convocar conferências internacionais de estados a respeito dessas áreas ou sobre a disseminação do conhecimento (UNESCO, 2002).

É preciso também destacar que na referida Carta (1945) ficou estabelecido que a Conferência Geral “receberá e considerará os relatórios enviados à Organização pelos Estados membros sobre as medidas tomadas com base nas recomendações e convenções” (UNESCO, 2002, s.p.), o que demonstra que as decisões tomadas ou acordadas entre eles deveriam ser executadas, devendo cada Estado apresentar os resultados por meio de relatórios durante as Conferências Internacionais realizadas pela UNESCO e estes serviriam de parâmetros para avaliar o alcance ou não das metas e propósitos estabelecidos pela Organização. Nesse sentido, havia um certo controle desta entidade em relação ao que era realizado pelos Estados membros, tendo em vista o retorno dos investimentos e a manutenção do próprio *status* da instituição enquanto colaboradora para o desenvolvimento mundial.

Esse ponto da Organização merece destaque, pois define que cada Estado membro deverá apresentar à Organização “[...] relatórios sobre a legislação, regulamentos e estatísticas referentes às suas instituições e atividades de caráter educacional, científico e cultural, bem como sobre ações que tenham sido determinadas de acordo com recomendações e convenções [...]” (UNESCO, 2002, s. p.). Esse aspecto, de certa forma fez/faz com que os países realizem estudos e diagnósticos da situação em que se encontravam/encontram a educação, a ciência e a cultura assim como em que medida as recomendações e convenções feitas pela Organização estavam/estão sendo cumpridas ou não. Por conta disso, muitos inquéritos foram realizados

em diversos países, como ocorreu no Brasil quando Anísio Teixeira (1902- 1971) à frente do Inep⁴⁶ (1952-1964) criou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) em 1953, e solicitou que, a partir da mesma, cada estado federado do Brasil produzisse estudos apresentando a situação educacional na qual se encontravam. E em 1955, criou também o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) sediado no Rio de Janeiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), em algumas capitais do país como São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre, para que fosse possível a realização de estudos a respeito da educação brasileira em âmbito nacional e regional. A partir da criação desses Centros, as funções da Cileme foram incorporadas ao CBPE e a mesma deixou de existir (XAVIER, 2008).

Nessa perspectiva, o catarinense João Roberto Moreira foi técnico do Inep e naquela ocasião era coordenador da Cileme e realizou um estudo sobre as condições da educação no estado de Santa Catarina do qual resultou o livro “A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação”, lançado em 1954 como primeiro estudo da realidade brasileira publicado pela referida campanha. Conforme apontou Anísio Teixeira na Apresentação do livro: inicia a Cileme “[...] uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros”. Cada uma das monografias será “[...] entregue à responsabilidade pessoal do seu autor” e terá “aspectos próprios”. Com isso o objetivo do Inep foi “[...] fornecer aos estudiosos de educação panoramas e interpretações da escola brasileira, conforme funciona nos diferentes Estados” (TEIXEIRA, 1954, s/p).

⁴⁶ O Inep foi criado em janeiro de 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, à época Ministro de Educação e Saúde (MES), sob a denominação inicial de Instituto Nacional de Pedagogia. Apenas em 1938, no entanto, ele começa a ter existência real, sob a liderança do educador Lourenço Filho e já com a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Múltiplos objetivos foram atribuídos ao Inep através do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938: “organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica.” (MENÇONÇA, 2005, p. 4-5).

O estado de Sergipe, em atendimento ao que propunha o Inep/CBPE, produziu também um estudo sobre a sua situação educacional na década de 1950, sendo que o mesmo fora realizado pelo professor sergipano José Antonio Nunes Mendonça, intitulado “Educação em Sergipe (ano de 1956)” e publicado em 1958. O referido trabalho apresentou diversos problemas que afligiam tanto a população quanto a educação do povo sergipano, destacando a pobreza, a miséria, o analfabetismo e as péssimas condições das escolas públicas urbanas e rurais, bem como a predominância de professores leigos no exercício da docência (MENDONÇA, 1958).

Assim, os trabalhos e estudos realizados por esses órgãos tinham como objetivo servir de parâmetros para que os governos federal e estaduais atuassem nas questões educacionais mais candentes e recomendadas pela própria UNESCO, como foi o caso de reduzir o analfabetismo no meio rural, expandir e criar escolas primárias rurais, organizar os currículos, ofertar escolas normais regionais e promover cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, como ocorreu em Sergipe. Sobre esse aspecto questiono: Quais cursos foram ofertados para o professor rural? Em que condições eles ocorreram? Qual a relação que esses cursos tinham com a escola rural que se deveria implementar em Sergipe? Estes e outros pontos da formação do professor rural foram apresentados nas próximas seções.

Ainda em relação à Unesco, o que se propôs para a votação das matérias na Conferência Geral foi que cada Estado membro tem um voto e as decisões devem ser tomadas por maioria simples, exceto em casos previstos na Constituição. Cada Estado deverá contribuir financeiramente para o funcionamento da Organização e aquele que estiver em dívidas poderá ter seu voto suspenso até que seja regularizada a sua contribuição (UNESCO, 2002). Assim, as reuniões deveriam ocorrer a cada dois anos, podendo ser convocadas reuniões extraordinárias caso houvesse interesse dos membros. Quanto ao local de realização da Conferência Geral determinou-se que ficaria definida na reunião anterior ou pela própria Diretoria Executiva (UNESCO, 2002).

Em relação à Diretoria Executiva, a Carta (1945) determinou que seus membros deveriam ser eleitos pela Conferência Geral, dentre os Estados membros, devendo estes nomear um representante e até um suplente (UNESCO, 2002). É possível notar um cuidado em relação à escolha dos representantes para a Diretoria, tendo em vista as funções que a Organização pretendia exercer junto aos Estados membros, assim, estabeleceu que a

Diretoria Executiva deveria manter esforços para nomear pessoas qualificadas nos campos de competência da Unesco, devendo também considerar as experiência e capacidade do candidato no tocante aos deveres administrativos e executivos da Diretoria, sendo capaz de exercer diversas funções, dentre as quais destaca-se: a preparação da agenda da Conferência Geral, o exame do programa de trabalho da Organização e as estimativas de orçamento correspondentes e a ela apresentadas pelo Diretor-Geral, execução do programa adotado pela Conferência junto ao Diretor-Geral e apresentação à Conferência Geral os relatórios sobre as atividades da Organização (UNESCO, 2002).

Quanto à Secretaria, a Carta (1945) definiu que ela consistiria de um Diretor-Geral e dos funcionários considerados necessários. Sendo que o Diretor-Geral deveria ser nomeado pela Diretoria Executiva e designado para um período de seis anos pela Conferência Geral, sendo ele a autoridade administrativa principal da Organização. Dentre as funções cabíveis ao Diretor-Geral da Secretaria apresenta-se: a preparação de propostas para ação da Conferência e da Diretoria, apresentação à Diretoria de uma minuta do programa de trabalho para a Organização, com as correspondentes estimativas orçamentárias, preparação de relatórios periódicos sobre as atividades da Organização e providenciar encaminhá-los aos Estados membros e à Diretoria Executiva. O Diretor-Geral deveria nomear, também, os funcionários da Secretaria, considerando os mais altos padrões de integridade, eficiência e competência técnica, assim como as bases geográficas de maior amplitude possível (UNESCO, 2002).

Ficou definido também que à Unesco poderia cooperar com outras organizações e agências intergovernamentais especializadas, cujos interesses e atividades fossem relacionados aos seus objetivos. Esta possibilidade de certa forma permitiu que a Organização estabelecesse acordos de cooperação com diversas instituições internacionais que também primavam pela melhoria da educação, ciência e cultura no mundo. Dessa forma, esta entidade, assim como as outras anteriormente citadas, colaboraram para que os EUA participassem diretamente das políticas governamentais dos países nas diversas partes do mundo, influenciando tanto a economia, quanto a educação, assim como outras áreas sociais. Com esse fim, a Unesco lançou diversas Recomendações para nortear as ações dos Estados membros no que se refere à reconstrução de seus sistemas educacionais, inclusive muitas delas referendaram a educação rural, as quais foram em parte acatadas pelos governantes do Brasil e conseqüentemente de Sergipe, como mostrarei adiante.

Com o objetivo de tornar pública as Recomendações aprovadas durante as Conferências Internacionais, em 1979 a Unesco publicou um documento intitulado “*Recommandations 1934-1977*”, no qual ela apresenta as 71 recomendações lançadas ao longo do período indicado. É preciso esclarecer que apesar da Unesco ter sido criada somente em 1945, desde 1934 diversos países já se reuniam por meio da ONU e realizavam Conferências Internacionais, durante as quais eram aprovadas Recomendações para a educação em todo o mundo. Nesse sentido, as Recomendações eram estratégias/prescrições que apresentavam como objetivo promover a melhoria da educação em todas as partes do mundo e, inclusive, enfatizavam o papel da própria educação no desenvolvimento e modernização das sociedades. Estas prescrições levaram em consideração, também, o interesse da Organização para a expansão e modernização da educação rural, tendo em vista a presença do analfabetismo no campo apresentado nos relatórios encaminhados pelos Estados membros.

Assim, as Recomendações serviram de parâmetros para que os governos brasileiros elaborassem e aprovassem legislações e projetos educacionais para os meios rurais no período em análise neste estudo. Dentre as Recomendações, destaco aquelas direcionadas para a educação rural, ou às que de alguma forma estão a ela relacionadas. Nesse sentido, as Recomendações analisadas foram: Recomendação nº 8, que refere-se à “Organização da Educação Rural” e foi apresentada, em 1936, no *International Bureau of Education*⁴⁷ (IBE) durante a Conferência Internacional de Educação Pública. Assim como as demais, a Recomendação nº 29, de 1950 que trata do “Intercâmbio Internacional de Professores”, a Recomendação nº 36, de 1953, que aborda a “Formação de Professores Primários”, a Recomendação nº 47, de 1958, que orienta como devem ser as “Instalações para Educação em Áreas Rurais”, a Recomendação nº 52, de 1961, que aborda sobre a “Escola Primária de Mestre Único”, a Recomendação nº 55, de 1962, que orienta como deve ser o “Aperfeiçoamento de Professores Primários” e a Recomendação nº 57, de 1963, que fala sobre a “Carência de Professores Primários”.

⁴⁷ International Bureau of Education (IBE) foi criado em 1925 e inicialmente era um órgão privado. Em 1929 passou a vincular-se ao governo para que pudesse continuar atuando no campo da educação, pois não contava com recursos financeiros suficientes para atuar sozinho. As Recomendações são resultados das Conferências Internacionais sobre Educação Pública, ocorridas em Genebra, anualmente, de 1934 até o início da Segunda Guerra Mundial em 1939, sob o comando da ONU e de 1947 a 1977, comandadas pela Unesco. O trabalho do IBE continuou durante o período que durou a II Guerra, porém não foi possível chamar outra Conferência Internacional sobre Educação Pública até março de 1946. Assim, a partir de 1947, essas conferências foram convocadas conjuntamente pela ONU e Unesco.

Nesse sentido, a Recomendação nº 8, refere-se à “Organização da Educação Rural” (1936). Nela encontram-se várias orientações às quais os Ministérios de Educação Pública dos Estados membros deveriam adotar e dentre elas está a que assegura que os alunos da zona rural tenham o mesmo nível de qualidade de ensino que os da zona urbana, incluindo a conclusão dos estudos e o acesso ao ensino médio. É válido destacar que nas primeiras décadas do século XX, os alunos da zona rural só tinham acesso ao ensino primário, prática bastante comum encontrada nos países periféricos, inclusive no Brasil. E em Sergipe, Mendonça (1958), afirma que da maior parte dos alunos nos meios rurais, até a década de 1950, o pequeno grupo que tinha acesso à escola a abandonava logo que aprendiam a ler e escrever, ou seja, concluía apenas a segunda série do ensino primário, pois os pais “preferiam” que seus filhos trabalhassem junto às famílias nas atividades no campo e, portanto a maioria não concluía o ensino primário, que era obrigatório no Brasil desde 1946, após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário.

Assim, a partir do conhecimento de que em várias partes do mundo os alunos da zona rural enfrentavam dificuldades para concluírem os estudos, devido principalmente, às condições desfavoráveis para frequentarem a escola, a Unesco definiu nessa Recomendação que os professores procurassem, na medida do possível, remediar as situações encontradas para manter o padrão existente nas escolas urbanas, inclusive adaptando os programas de ensino das escolas rurais às condições locais e considerando os “centros de interesse”⁴⁸.

- 1) Deverá ser um princípio aceito que a educação dada às crianças nas escolas rurais não deve ser de forma alguma inferior àquela dada às crianças nas escolas urbanas, isso as permitirá de passarem para as escolas secundárias;
- 2) Para esse fim, e para assegurar maior justiça no campo da educação, deverá ser realizado um esforço para remediar, na medida do possível, quaisquer condições desfavoráveis que ainda possam existir nas escolas rurais;
- 3) Deverá ser assegurado em todas as escolas o mesmo nível de instrução, seja na cidade ou no campo, sendo naturalmente necessário que os professores adaptem seus currículos às condições locais e, em particular, atraíam seus 'centros de interesse' do ambiente em que vivem seus alunos (UNESCO, 1979, p.18, tradução nossa).

⁴⁸Centros de Interesse são resultados do método educacional desenvolvido pelo educador belga Ovide Decroly (1871-1932), que partia da ideia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares. Sua finalidade seria preparar o aluno para a vida e para isso a escola deveria se situar num ambiente que tornasse possível o estudante observar os fenômenos da natureza e as manifestações de todos os seres vivos. Foram utilizados como metodologia na Escola Ativa e Escola Nova no Brasil a partir da década de 1930.

Como pode-se perceber, para além dos “centros de interesse”, a Recomendação nº 8 também solicitava que o professor utilizasse outros princípios da Pedagogia da Escola Nova, pois entendia que o currículo das escolas primárias deveria ter influência sobre as condições de vida das populações do campo. Nesse sentido, os professores rurais utilizariam os conhecimentos oferecidos pelo meio ambiente, fariam o estudo da realidade próxima ao estudante e assim desenvolveriam em seus alunos, a partir das potencialidades, o gosto pela vida rural. Nesse sentido, os itens 6 e 7 da referida recomendação, assim consideravam:

- 6) O currículo geral das escolas elementares deverá ter uma influência definitiva sobre as condições de vida no país;
- 7) Os professores rurais deverão utilizar as instalações peculiares para o ensino oferecido pelo seu ambiente, de modo a dar um caráter concreto e vivo às suas aulas e, assim, desenvolver nos seus alunos o gosto pela vida rural (UNESCO, 1979, p.18, tradução nossa).

Assim, outra preocupação percebida nessa Recomendação foi em relação às escolas de sala multisseriada e com apenas um professor. A Unesco recomendava a redução desse tipo de escola, portanto, defendia a criação de escolas centrais e consolidadas que deveriam ser almeçadas como princípio modernizador, e admitia que, na prática, a substituição às escolas unidocentes fosse paulatina. Nesse sentido, definia:

- 9) A fim de habilitar as escolas rurais de uma educação completa, o número máximo de alunos a serem admitidos em qualquer escola de professor único deve ser estritamente limitado;
- 10) Um esforço final deverá ser feito para reduzir o número de escolas de professores únicos, tanto quanto possível, através do fornecimento de escolas centrais ou consolidadas; e que, mesmo que essas escolas sejam retidas para os alunos mais jovens, as classes centrais devem, de qualquer forma, ser estabelecidas para os meninos e meninas mais velhos e, para isso, devem ser tomadas as providências necessárias para transporte e alimentação (UNESCO 1979, p. 18-19, tradução nossa).

Quanto a esse aspecto, a historiografia tem mostrado que esse tipo de escola perdurou por muito tempo no meio rural de muitos países, sendo possível encontrá-lo na atualidade, inclusive no Brasil e em Sergipe, pois ainda são encontradas nas escolas nos meios rurais salas multisseriadas e escolas unidocentes. Nessa perspectiva, em 1961 a Unesco lançou a Recomendação nº 52, intitulada “Escola Primária de Mestre Único” e considerou à época que diversos países tinham dificuldades para garantir a generalização do ensino primário

obrigatório. Dessa forma, a Unesco entendia que diante das circunstâncias enfrentadas pelas nações em desenvolvimento, aquele tipo de escola ainda caberia prestar relevantes serviços à população rural, sobretudo nos países empenhados em organizar os respectivos sistemas de ensino primário obrigatório e nas quais o sistema de comunicações e de transporte apresentava deficiências.

Ainda na Recomendação nº 52 é possível encontrar diversos tipos de orientações para o funcionamento das escolas de mestre único, que vão desde os cuidados com a arquitetura e espaço reservado para a prática de jardinagem e criação de pequenos animais, até a estrutura física e material da escola, com destaque para a mobília e disposição de recursos audiovisuais ou qualquer outro material didático adaptado ao ensino simultâneo. Outro ponto abordado nessa Recomendação refere-se ao docente para atuar nessas escolas. Ela orientava que o professor da escola de mestre único deveria ter o mesmo nível de formação dos que atuam na escola comum e aconselhava que as escolas de formação de professores levassem em consideração esse tipo de instituição, considerando suas especificidades para facilitar o trabalho dos que já atuam e daqueles que futuramente poderiam nelas ensinar (UNESCO, 1979). Nesse sentido, defende a formação de seus professores, como se vê a seguir:

30. Tendo em vista o isolamento dos professores da escola de mestre único, o treinamento é ainda mais necessário para eles do que para o pessoal de escolas com vários professores; é desejável dar-lhes a oportunidade de frequentarem cursos de férias, por correspondência, pelo rádio, participar das conferências da área e fazer uso de bibliotecas itinerantes (UNESCO, 1979, p.241, tradução nossa).

No Brasil, as escolas multisseriadas e unidocentes, também chamadas de “escolas isoladas” e depois escolas rurais, predominaram na zona rural até a década de 1970, mas ainda na atualidade é possível encontrá-las em muitos municípios brasileiros. Assim, a partir de 1946, Inep passou a financiar, junto aos estados, a construção de escolas rurais e Grupos Escolares no campo e na cidade de todo o país, sendo que na zona rural as escolas continuaram sendo mantidas com um único professor. Em Sergipe, especificamente, esse modelo prevaleceu nesse mesmo período, pois o plano de expansão das escolas rurais, executado no final da década de 1940, proporcionou a construção de escolas rurais obedecendo ao modelo de escola tipicamente rural apresentado pelo Inep, ratificado na própria arquitetura, que continha uma sala de aula, outra “sala” que era a residência da

professora e entre elas havia um pátio coberto para as atividades extraclasse e a disposição de terreno para a realização de atividades agrícolas e criação de pequenos animais. Portanto, essas escolas funcionavam com apenas um professor e este era responsável por todas as atividades da instituição, tanto docentes quanto não-docentes, ou seja, além do ensino, as professoras também faziam a limpeza, a merenda e prestavam atendimento a diversas necessidades das populações residentes no entorno da escola (MENDONÇA, 1958; REZENDE, 2014; SILVA, 2016).

Também sobre o modelo das escolas rurais, a Recomendação nº 47, de 1958, intitulada “Instalações para Educação em Áreas Rurais”, também teceu orientações. A Unesco partia do pressuposto de que grande parte da população rural do mundo vivia na ignorância e que este fato causava um desequilíbrio e inevitavelmente retardava o progresso das nações. Assim, apresentou que a desigualdade de oportunidades educacionais de muitas crianças constituíam uma injustiça que exigia urgentemente uma solução. Outro fato que ela chama à atenção é que a escola rural, como também a escola urbana, deveria ser um centro de cultura e de progresso social e econômico para toda a comunidade, porém em alguns locais as escolas rurais apresentavam problemas extremos de estrutura e de funcionamento, o que impedia o progresso intelectual e profissional dos alunos (UNESCO, 1979).

Assim, a Recomendação nº 47 orientava que os governantes deveriam organizar a educação nas áreas rurais com o mesmo padrão das escolas urbanas, destacando a necessidade de elaboração de inventários da situação educacional do lugar, como deveria ser a organização curricular, os métodos de ensino, bem como a produção de planos de ação. Estes deveriam considerar a oferta de cursos para professores, a construção e aparelhamento de prédios escolares, dentre outros aspectos. Nesse sentido, foram determinadas por essa Recomendação:

- 1) As autoridades responsáveis pela administração escolar devem organizar para todas as crianças em áreas rurais educação do mesmo padrão que as fornecidas para crianças em áreas urbanas. Para o efeito, os seus deveres devem incluir, em especial:
 - a) elaborar um inventário dos requisitos educacionais das áreas rurais;
 - b) determinar a natureza particular da organização educacional, currículos e métodos a serem adotados nas áreas rurais;
 - c) lançamento de planos de ação (cursos, edifícios escolares, corpo docente, equipamentos, serviços sociais escolares, etc.). [...] (UNESCO, 1979, p.192, tradução nossa).

Nesse aspecto, em Sergipe, a expansão do ensino rural na gestão educacional de Acrísio Cruz se deu com a criação de escolas de mestre único, onde “[...] a Escola Rural, por exemplo, juntava sala de aula multisseriada, com a moradia da professora, em dois cômodos principais, enriquecidos com uma área entre eles, que servia para a recreação” (BARRETO, 2006, p. 16). Esse modelo de escola permitiria que os alunos entrassem em contato com a terra por meio da realização de atividades agrícolas, como o plantio de hortaliças e a criação de animais. Colocava também as crianças em contato com a família do/a professor/a, já que morando na “própria escola” era possível que este/esta tivesse um contato mais próximo com os alunos e neles desenvolvesse hábitos pertinentes à sociedade moderna (BARRETO, 2006).

Nesse cenário composto por escolas rurais e professores sem formação, um dos preceitos ruralistas consistia, entre outras coisas, em equipar as escolas com materiais de uso no meio rural, assim, foram adquiridos para as escolas rurais de Sergipe enxadas, baldes, arado, regador e sementes, além disso, houve a necessidade de que os professores fossem preparados para atuar com os referidos preceitos frente aos alunos nas zonas rurais. Nesse sentido, segundo o governador José Rollemberg Leite: “[...] à medida que foi possível, deu-se a organização típica rural de muitas escolas, [...] que foram aparelhadas de instrumental agrícola além de manter-se um trabalho intenso de preparo do professorado que se habilitou à tarefa docente rural” (BRASIL/SERGIPE, 1949, p. XIV).

Esse também era um dos itens abordados na Recomendação nº 47, que defende que os currículos das escolas rurais deveriam se inspirar na vida e no trabalho do campo, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática que melhorasse a vida na comunidade rural. Nesse sentido, os objetivos da escola primária rural deveriam ir além de ensinar a ler, escrever e contar, devendo incluir em sua proposta pedagógica atividades voltadas para o trabalho agrícola. Quanto a esse aspecto, em Sergipe, o governo de Rollemberg Leite já defendia a inclusão de atividades agrícolas nas atividades das escolas rurais, como fora mostrado na Mensagem de Governador. Para tanto, ofertou cursos de formação para professores rurais visando atender esses objetivos, como já fora relatado. Porém, questiono: Como os cursos ofertados preparavam os professores rurais para desenvolver tais práticas voltadas para o trabalho no campo? Que condições os professores primários rurais tinham nas escolas para efetivar as atividades típicas rurais? Os professores rurais, de fato, atenderam os objetivos das escolas típicas rurais, ou seja, executaram com os alunos atividades voltadas

para a agricultura e para criação de pequenos animais? Estes e outros questionamentos serão explicitados nas próximas seções deste estudo.

Em relação à formação de professores rurais, a Recomendação nº 8 (1936) já defendia que os professores das escolas rurais não deveriam ter um estatuto inferior ao das escolas urbanas, como diferença salarial e exigência de formação. Para tanto se definia que fossem ofertados cursos de curta duração em instrução agrícola ou doméstica para os professores que quisessem continuar nas áreas rurais; que eles deveriam ter benefícios especiais para compensar os inconvenientes de viver longe das cidades e que fossem estimulados a permanecerem nas áreas rurais, como pode-se verificar nos incisos 12, 13 e 14 da referida Recomendação, que assim se configuraram:

12) Os professores das escolas rurais não deverão ter um *status* inferior ao dos professores nas escolas da cidade; [...]

13) Deverá ser organizado cursos de curta duração em instrução agrícola ou doméstica para homens e mulheres professores que desejam especializar-se em trabalhos de pós-escola ou de continuação em áreas rurais;

14) Benefícios especiais deverão ser concedidos aos professores das escolas rurais para compensá-los pelos inconvenientes e desvantagens de viver longe das cidades, encorajando-os em alguma medida a permanecer nas áreas rurais (UNESCO, 1979, p. 19, tradução nossa).

No Brasil, durante o governo de Vargas (1930-1945) houve o interesse de que a União colaborasse com o desenvolvimento da educação dos estados e municípios, mas uma ação efetiva somente começou a ocorrer no final de seu mandato quando Gustavo Capanema, então ministro da Educação, convocou a I Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 1941. Ela tinha o caráter federativo, pois as discussões ocorridas previam a realização de acordos no campo educacional, com forte prevalência para o ensino primário, devido às dificuldades que estados e municípios enfrentavam para ofertar esse ramo de ensino no país, inclusive na zona rural. (RESENDE, 2014). Dessa forma, as discussões realizadas foram favoráveis à criação de fundos educacionais e delas resultaram legislações que favoreceram que estados e municípios recebessem recursos e assistência da União no tocante à melhoria e ampliação de sua rede de ensino.

Nesse sentido, em 1942 foi criado no Brasil, o Fundo Nacional do Ensino Primário, por meio do Decreto-lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942, o qual teve como objetivo financiar a ampliação e melhoria do Ensino Primário em todo o território nacional. Assim, a

partir desse fundo o Inep junto ao MES pode elaborar e executar um plano nacional de expansão da educação rural, o qual envolveu a construção de prédios escolares e a oferta de cursos para a formação de professores rurais, como se verá posteriormente. Naquele contexto, o corpo docente das escolas rurais era em sua maioria composto por professores leigos, muitos deles tinham apenas o curso primário, pois quem conseguia concluir o Curso Normal não tinha interesse de atuar no meio rural. Muitos fatores contribuíam para essa resistência, como os baixos salários, as más acomodações na zona rural e a interferência política (MENDONÇA, 1958). Assim, de acordo com Rezende (2014), muitas escolas rurais sergipanas ficavam periodicamente fechadas devido à falta de professores para nelas atuarem.

Deste modo, muitas escolas do interior do Estado de Sergipe permaneciam fechadas por falta de professores que se habilitassem a ensinar nestes lugarejos onde não havia rodovias, eletricidade e outros confortos ligados à modernidade, além disso, os salários eram tão baixos que desestimulavam os profissionais habilitados. Assim, foram aproveitadas jovens dos municípios, que sabiam ler, escrever e contar, com o objetivo de preencher as vagas ociosas (REZENDE, 2014, p.132).

A respeito das atividades realizadas nas escolas rurais, a Recomendação nº 8 advogava que o trabalho da escola rural deveria ser complementado ou facilitado por atividades extracurriculares, por meio da criação de clubes de jovens agricultores, institutos rurais para mulheres, bibliotecas itinerantes, filmes educacionais, missões educativas e culturais entre outros. O inciso 15 é taxativo:

15) O trabalho da escola rural deverá ser complementado ou facilitado por atividades extracurriculares ou pós-escolares, tais como clubes de jovens agricultores, institutos rurais de mulheres, transmissões rurais de bibliotecas itinerantes, filmes educativos, missões educacionais e culturais, cursos por correspondência. etc. (UNESCO, 1979, p. 19, tradução nossa).

Em Sergipe, em relação a esse aspecto, o técnico agrícola José Ribeiro Filho que trabalhou no Departamento de Educação de Sergipe (1948-1951), e foi responsável pela implantação do Serviço de Educação Rural (SER), afirmou que dentro do projeto de expansão da educação rural, além da formação de professores, orientava a realização de atividades extracurriculares voltadas para os motivos rurais, como reuniões nas escolas, convocação de pais dos alunos para assistirem palestras temáticas, além de distribuição de panfletos, mudas e sementes para os participantes. (BARRETO, 2006). Vale ressaltar que essas últimas práticas

já estavam em uso no Brasil desde os anos de 1940, quando o Ministério da Agricultura programou ações de educação agrícola através das Semanas Ruralistas e que, pelos bons resultados, foi também incorporada pelo Ministério da Educação (MENDONÇA, 2010).

A partir dessas orientações foram criados os clubes agrícolas⁴⁹ nas escolas rurais brasileiras e também foram implantados em algumas escolas rurais de Sergipe com o intuito de permitir, aos estudantes, a convivência coletiva em prol de melhoramento da comunidade rural (BARRETO, 2006). Sobre esses clubes existem os Boletins de Inscrição de Clubes Agrícolas das escolas rurais de Sergipe⁵⁰. Nesses Boletins contem informações como endereço, data de fundação, número de sócios, composição da diretoria e outros itens que retratam a existência ou não de condições para que seus membros pudessem atuar na escola rural, como por exemplo: elementos de trabalho (terreno, horta e jardim), criações (aves, abelha, bichos de seda, coelho), ferramentas, dinheiro, museu, biblioteca e proteção.

A partir da análise de tais documentos, pude perceber que essa era uma atividade extracurricular que visava integrar a comunidade ao ambiente escolar. Nesse sentido, eram espaços criados para que a escola rural pudesse proporcionar aos rurícolas informações e comportamentos mais adequados à vida no campo, a fim de tanto melhorar as relações com a comunidade, quanto lhes proporcionar melhorias no trato com a terra, aumento da produção agrícola e o conhecimento de novas técnicas de plantio e colheita, criação de animais, assim como o uso de ferramentas e maquinários modernos (SERGIPE, 1950).

De acordo com documento intitulado “Relação de escolas rurais e da capital com Clubes Agrícolas em Funcionamento em Sergipe” foi possível identificar que em 1948 existiam 23 (vinte e três) Clubes Agrícolas instalados em escolas primárias rurais e em 1949 criaram-se mais 36 (trinta e seis) e em 1950 mais 17 (dezessete), totalizando 76 (setenta e seis). Nos grupos Escolares Rurais foram identificados 05 (cinco) Clubes Agrícolas e nos Grupos Escolares da Capital identificou-se 06 (seis) e mais 01 (um) em um Jardim de Infância também na capital (SERGIPE, 1950). Nesse aspecto, é válido perceber a intenção do governo quanto à criação de Clubes Agrícolas nas escolas sergipanas, porém, faz-se necessário a

⁴⁹No que diz respeito aos clubes agrícolas eram uma espécie de espaço de agremiação de jovens e crianças com o objetivo de difundir aos seus associados as primeiras noções de vida coletiva no meio rural, numa perspectiva de ‘ruralismo infantil’ (MENDONÇA, 2010).

⁵⁰Esses Boletins foram encontrados no Arquivo Público Estadual de Sergipe junto a documentos da educação sergipana, porém não foram encontrados outros documentos informando como eles funcionaram nas escolas.

realização de estudos específicos a esse respeito, buscando fontes que possam esclarecer como eles funcionaram e que tipos de benefícios, efetivamente, trouxeram para os estudantes sergipanos naquele contexto.

No que tange à Recomendação nº 29, de 1950, trata do “Intercâmbio Internacional de Professores” e defende que este era uma das maneiras mais eficazes e práticas de promover o entendimento entre povos de diferentes nacionalidades e culturas e de criar novos padrões educacionais. Nesse sentido, seria necessário associar os governos para promoção de programas que previssessem o intercâmbio de educadores entre países. Nesse sentido indicava:

1) Uma ampla publicidade deverá ser realizada, entre instituições governamentais ou privadas e organizações profissionais no que concerne a educação e a promoção do acordo internacional, para programas com nomeações não permanentes e o intercâmbio de professores (UNESCO, 1979, p. 77, tradução nossa).

Assim, uma das experiências expressivas de intercâmbio de educadores americanos para a América Latina foi a do educador americano Robert King Hall⁵¹, pois o mesmo viajou em missão de estudos para diversos países como Chile, Argentina e Brasil, dentre outros. Nesse sentido, por meio de uma série de viagens King Hall estudou e colaborou com a educação do Brasil, inclusive ofertou em 1949 um curso de formação para professores primários rurais no Rio de Janeiro e em 1950 o mesmo curso foi ofertado em Sergipe, bem como preparou e publicou o resultado de seus diagnósticos e experiências pelo país. Contudo, não foi possível encontrar evidências ou mesmo indícios de educador/es sergipano/s que tenha/m feito cursos nos Estados Unidos, todavia é notório na historiografia educacional brasileira, que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros educadores envolvidos com o MES,

⁵¹O professor norte-americano Robert King Hall foi um professor da Columbia University. Especialista em Educação Comparada. Trabalhou no pós-Segunda Guerra, em missões culturais financiadas pelo governo norte-americano, com o objetivo de estudar os sistemas educacionais de diversos países, na Ásia e América do Sul. Os frutos das missões das quais participou podem ser comprovados pelas diversas publicações espalhadas pelo mundo a exemplo das obras: HALL, Robert King; STANTON, Margaret Gwenllian. Combate ao analfabetismo nas repúblicas a. b. c. **Formação: Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 4, n. 36, p. 18 - 29, jul. 1941. Neste texto Hall apresenta uma análise do analfabetismo na Argentina, no Brasil e no Chile nas décadas de 1920 a 1940 apontando as ações governamentais desses países para o seu combate. Outras publicações de destaque resultantes de suas missões foram: HALL, Robert King. Japan. In: **The Yere Book Off Education 1950**. London: 1949-1964 e HALL, Robert King. The Inep rural school programme of Brazil. In: **The Yere Book Off Education 1954**. London: 1949-1964.

Inep e CBPE nas décadas de 1940 e 1950 tenham participado de cursos nas universidades norte-americanas.

Ao longo das décadas de 1940 e 1950, Hall recebeu diversas bolsas de estudo concedidas por instituições norte-americanas e brasileiras para viajar pelo Brasil, realizando pesquisas sobre a situação educacional, chegando inclusive, a ser convidado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), para trabalhar, em regime de colaboração, num projeto de criação de escolas rurais (CUNHA, 2015, p. 14).

Assim, as discussões e defesas a respeito da formação do professor primário já haviam sido explicitadas na Recomendação nº 8 de 1936 e depois foram reafirmadas na Recomendação nº 36, de 1953, intitulada “Formação de Professores Primários” e na Recomendação nº 55, de 1962, com o título “Aperfeiçoamento de Professor Primário”. Elas reforçavam a necessidade de qualificação e de aperfeiçoamento do docente da escola primária, assim como da escola rural. Assim, a Recomendação nº 36 (1953) considerava que todas as crianças em todo o mundo tinham o direito de ser educadas por professores primários que tivessem uma boa formação e treinamento profissional. Assim, defendia que nenhuma pessoa deveria ser nomeada para ensinar, mesmo que temporariamente, a menos que ela possuísse qualificação profissional reconhecida. Outro entendimento presente nesta Recomendação é que a evolução e extensão da educação escolar exigem a contínua formação de professores primários e sua adaptação periódica às novas circunstâncias e necessidades emergentes. Assim, aconselhava a criação de um órgão especializado, fosse uma direção, departamento ou serviço responsável pela coordenação de todas as questões administrativas, financeiras e técnicas relativas à formação (UNESCO, 1979). Nesse sentido, nessa Recomendação havia uma preocupação não só com a formação do professor, mas com a necessidade de se criar uma estrutura administrativa que pudesse organizar esse processo, como pode-se ver a seguir.

1) A evolução e a extensão da educação escolar exigem o estudo contínuo da formação inicial de professores e sua adaptação periódica às circunstâncias e necessidades emergentes;

2) Tendo em vista a crescente complexidade dos problemas de formação de professores, é aconselhável ter um órgão especializado (diretoria, departamento ou serviço) responsável pela coordenação de todas as questões administrativas, financeiras e técnicas relativas a esse treinamento (UNESCO, 1979, p.111, tradução nossa).

A citada Recomendação reforçava o que já vinha ocorrendo no Brasil por meio do Inep, desde sua criação em 1938. Este órgão do governo federal passou a ser responsável, dentre outros aspectos, pela orientação e formação dos professores primários rurais nos diferentes estados brasileiros, especialmente quando esteve sob a direção de Murilo Braga, ou seja, de 1946 a 1951.

Para reafirmar a defesa e necessidade da formação adequada e contínua para os professores que atuavam no ensino primário, a Unesco lançou em 1962 a Recomendação nº 55, com o título “Aperfeiçoamento de Professor Primário”. A Organização entendia que a complexidade crescente das responsabilidades da escola e os rápidos progressos da ciência e das teorias e métodos pedagógicos exigiam que o professor ao longo de sua carreira deveria aperfeiçoar tanto sua cultura geral quanto a formação pedagógica. Nesse sentido, as autoridades deveriam empregar esforços para assegurar ou facilitar a formação e o aperfeiçoamento dos professores em exercício, tendo em vista as dificuldades que ainda se tinha para contratar professores qualificados na década de 1960. Dentre os pontos abordados na Recomendação, destaca-se:

1. Está se tornando cada vez mais necessário organizar sistematicamente o aperfeiçoamento de professores primários em serviço, sejam eles insuficientemente treinados ou que necessitem completar a sua formação geral e pedagógica, que deseja manter-se a par dos novos métodos e técnicas, para ampliar sua cultura geral ou, em alguns casos, para adquirir novas qualificações (UNESCO, 1979, p. 262, tradução nossa).

Outro aspecto que a Unesco mostrou interesse em orientar os Estados membros foi exposto na Recomendação nº 57, publicada em 1963 e intitulada “Carência de Professores Primários”. De acordo com a Organização na maioria dos países até a década de 1960 havia carência de professores primários e esse fato ocasionava dificuldades na contratação de docentes, ocasionando graves consequências aos países, principalmente àqueles que ainda não tinham atingido a escolaridade obrigatória. Dentre as orientações presentes na Recomendação destaca-se a necessidade de melhorar a situação material dos professores, o que poderia contribuir para o reconhecimento do valor dos professores primários frente à comunidade, e reduzir a desigualdade dos professores frente às outras categorias de servidores públicos. Tais medidas poderiam, como consequência, atrair mais pessoas para a docência. Essa carência de professores primários também se refletia ao se pensar nas escolas rurais, chegando até a

propor ao professor o que foi chamado de vantagens compensadoras, como se pode ver a seguir:

16. Nos países em que a carência de professores primários é mais acentuada no meio rural ou regiões isoladas, devem-se oferecer aos professores rurais vantagens compensadoras: abonos especiais, limitação da permanência nas regiões isoladas ou insalubres, facilidades de moradia e abastecimento, gratuidade de meios de transporte, de serviços de assistência médica para a família, facilidade de internato e educação para os filhos, autorização de cultivar parte do terreno pertencente à escola, etc. (UNESCO, 1979, p. 280, tradução nossa).

Assim, a Recomendação nº 57 também propôs medidas para facilitar a formação dos professores, como a criação de estabelecimentos de formação na própria zona rural, devendo os programas considerar as características do meio, mas com os devidos cuidados para manter a qualidade das escolas situadas em áreas urbanas. Essa experiência já vinha ocorrendo no Brasil desde 1934 quando foi criada em Juazeiro do Norte no Ceará a primeira Escola Normal Rural do Brasil e posteriormente expandida para diversos estados brasileiros, tendo Sergipe também aderido a essa proposta em 1949, como fora dito anteriormente.

As referidas Recomendações foram utilizadas como estratégias para que a Unesco pudesse interferir diretamente na elaboração e execução de projetos e ações voltadas para expansão e modernização da educação rural no mundo. Seu objetivo era que por meio da expansão e modernização da educação ela pudesse contribuir para promover o desenvolvimento das nações a partir dos ditames do capitalismo americano. No que se refere ao Brasil, mas especificamente à Sergipe foi possível verificar que ocorreram diversas tentativas de mudanças no tocante à organização e estruturação física e curricular das escolas rurais, assim como na oferta de cursos de formação para os professores rurais. Estes tinham como objetivo fazer com que os educadores atuassem na perspectiva de atender as propostas governamentais, as quais deveriam considerar os aspectos racionais e científicos na administração e especificamente no campo educacional. À escola rural foi atribuída não somente a função de alfabetizar, mas também a de criar meios para favorecer a melhoria na vida das crianças e de suas famílias, sobretudo no que tange a aquisição da dignidade humana no campo, ampliando e aprimorando as condições de trabalho e de produção no meio rural.

Nesse sentido, para além de propor Recomendações, a Unesco queria também alcançar seus objetivos e para tanto foi preciso criar estratégias que lhe permitissem adentrar nos diversos países a fim de desenvolver ações que mobilizassem e integrassem a educação aos diversos setores da sociedade mundial, como economia, política, tecnologia e cultura.

A partir dessa perspectiva, a Unesco passou a associar a educação ao desenvolvimento técnico e enquanto meio para promover a ciência e a tecnologia. Assim, predominava na Organização a noção de uma educação que, se aliada aos progressos técnicos da civilização, seria possível formar o cidadão capaz de responder às novas exigências da sociedade em processo de modernização. Nesse sentido, com o respaldo financeiro do Banco Mundial, também interessado nesse progresso, a Unesco passou a atuar com serviços de assessoria técnica na Europa, Ásia, África e na América Latina, priorizando projetos de infraestrutura material e as reformas das estruturas educacionais, a fim de sintonizá-las quantitativa e qualitativamente com o desenvolvimento econômico capitalista (EVANGELISTA, 1999).

A palavra ‘modernização’ foi introduzida como termo técnico, nos anos 1950, na tentativa de conceituar um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da escola formal; à secularização de valores e de normas, dentre outros (CARVALHO, 2012, p. 2).

Desse modo, a modernização estava associada aos valores e projetos voltados para o desenvolvimento econômico e social das nações, a partir do acúmulo de capitais (incluindo o cultural) e do aumento da produção e democratização de bens e serviços. Para tanto, havia a crença de que a aquisição de novas técnicas, de processos racionais e planejados, bem como das descobertas científicas dar-se-iam por meio da atuação da educação e, a partir de então, seria possível estabelecer mecanismos de desenvolvimento e de modernização das sociedades (EVANGELISTA, 1999). É importante ainda ressaltar que essa perspectiva também estava direcionada para a educação rural, tendo em vista que a maior parte dos países tinha na terra sua maior fonte de renda e era nesse ambiente que estava concentrada a maioria da população, portanto, acreditava-se que a sua modernização promoveria o progresso. Contudo, as condições de vida da população rural e a concentração de terra nas mãos de grandes latifundiários eram problemas que deveriam estar incluídos nas pautas das políticas de

desenvolvimento pensadas para os meios rurais naquele período, sobretudo no que se refere ao papel da educação nesse processo, tendo em vista que ambos interferiam diretamente no alcance ou não das metas de expansão e modernização da educação rural.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que o modelo de desenvolvimento e de acumulação que o Brasil vinha adotando desde o governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1955) era baseado no populismo⁵², na agro-exportação e na industrialização, a exemplo dos setores alimentício e têxtil, característicos de países subdesenvolvidos. Mas, a partir no novo contexto mundial houve a necessidade de adequá-lo ao modelo de substituição das importações, que embora iniciado por Vargas, teve maior impulso no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960). Esta perspectiva econômica estava alinhada à concepção teórica chamada desenvolvimentismo, defendida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), organismo ligado à ONU. Assim, a CEPAL entendia que os problemas econômicos e sociais dos países de ‘terceiro mundo’ eram em detrimento do ‘subdesenvolvimento’, decorrente das relações ‘arcaicas’ dos meios de produção, por isso defendia a ‘modernização’ da produção em todos os setores sociais para que fosse possível o alcance do ‘desenvolvimento’ por parte desses países. Para tanto, colocava-se que a industrialização, o intervencionismo estatal e o nacionalismo eram elementos fundantes dessas mudanças (HIDALGO; SIKORA; PALHANO, 2013).

Nesse aspecto, a CEPAL foi quem forneceu as bases para o Plano de Metas⁵³ do governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960). Esse plano consolidou a política econômica americana no Brasil e através dela o país recebeu capital estrangeiro, assim como abriu o mercado para as empresas multinacionais. Dessa forma, pode executar projetos e fazer investimentos voltados para a indústria de base, atuando assim na área automobilística, de energia, agricultura, petróleo, siderurgia, transportes, formação de pessoal técnico, dentre

⁵²O populismo é uma forma de governar em que existe mais atenção às necessidades de pessoas mais pobres ou necessitadas da sociedade. Isso acontece principalmente por meio de criação de políticas de assistência e de outras formas de ajuda social. O populismo recebeu esse nome porque nessa maneira de governar o povo é o objeto central do governo e as decisões tomadas têm o objetivo de conquistar apoio popular para o governante. Há o uso de propaganda pessoal do governante e isso faz com que o povo tenha mais tendência a simpatizar e apoiar o governante. Por esse motivo o populismo é considerado por muitos como um governo demagógico, já que muitas decisões são tomadas para conquistar a simpatia e o apoio das classes mais baixas da população (www.todapolitica.com/populismo/).

⁵³Plano Econômico elaborado no governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) que pretendia fazer com que o Brasil, tido como uma potência subdesenvolvida da época, chegasse ao desenvolvimento de cinquenta anos em apenas cinco. Ele consistia em investir nas áreas de maior importância para o desenvolvimento econômico, principalmente, da infraestrutura e indústria local.

outras, utilizando para isso tanto recursos nacionais quanto internacionais (HIDALGO; SIKORA; PALHANO, 2013).

De acordo com o documento “Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek” (BRASIL, 1958, p. 9): “a política de desenvolvimento econômico do Presidente Juscelino Kubitschek consubstancia-se em seu programa de metas, que abrange projetos a serem executados com recursos públicos e privados”. Nesse sentido, o documento apresenta que:

Prevê-se o total de um bilhão e trezentos milhões de dólares para desembolso em moedas estrangeiras. A fim de coordenar a obtenção desses recursos, o Governo Kubitschek tem tomado diversas providências, incentivando a entrada de capital estrangeiro no Brasil, para setores básicos como o da indústria automobilística; tem realizado empréstimos com o Export-Import Bank e com o Banco Internacional; negociado financiamentos com entidades oficiais estrangeiras através de créditos bancários a favor do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico ou garantidos por essa entidade e tem, finalmente, alcançado créditos, a curto e médio prazos, por parte de fornecedores de equipamentos (BRASIL, 1958, p. 11).

Assim, o Programa de viés desenvolvimentista definiu 30 (trinta) metas em prol das quais o Brasil deveria atuar, considerando diferentes setores da economia, tidos como prioritários, para alcançar o desenvolvimento no período do quinquênio referente ao governo de JK (1955-1960), mesmo prevendo que muitas delas precisariam de mais anos para se realizar. Assim, o referido Plano visava “[...] executar obras e expandir ou implantar indústrias e serviços indispensáveis ao equilibrado desenvolvimento econômico do País” (BRASIL, 1958, p. 13). Essa perspectiva foi elaborada pelo estruturalismo Cepalino que categorizou uma dualidade conceitual entre o ‘atrasado’, relacionado aos países subdesenvolvidos ou periféricos, e o ‘moderno’ atrelado aos países de centro. No caso do Brasil, considerado periférico, o desenvolvimentismo via os segmentos agrícolas como responsáveis pelo atraso do país e, portanto, a partir dos pressupostos liberais defendia o aumento da produtividade do trabalho agrícola, o emprego de novas técnicas de produção, tendo em vista que elas tornariam melhores as condições de vida e de trabalho da população. Para tanto, foram definidas políticas econômicas e entre as sociais, as educativas tiveram destaque como elemento central para a modernização do país, tendo em vista a necessidade de preparação de trabalhadores para os diversos setores (MOREIRA, 1998 *apud* HIDALGO; SIKORA; PALHANO, 2013).

Nesse processo, dado pelo avanço do capitalismo industrial, exigente de mão-de-obra qualificada para as novas funções do trabalho, tornando-se fundamental a renovação das proposições de adestramento e disciplinarização dos trabalhadores urbanos, assim como, a reorientação do trabalho rural, na medida em que propositalmente tecnologias modernas atingissem o campo. (SOUZA, 1999 *apud* HIDALGO; SIKORA; PALHANO, 2013, p. 6).

Nesse aspecto, o Plano de Metas de JK definiu para a Meta 30: “Formação de Pessoal Técnico”, e explicitou que “a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto social” (BRASIL, 1958, p. 95). Dessa forma, a meta constituía-se “[...] propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento” (p. 95). Assim, a partir da percepção dos *déficits* educacionais da época, foram traçadas metas compensadoras para a educação. No que diz respeito ao ensino primário previa-se “[...] o aumento de 40 mil alunos em 1958; 120.000 em 1959; 220.000 em 1960 e 340.000 em 1961” (p. 95). Essa meta estava em consonância com o objetivo do governo que era reduzir a estatística alarmante de analfabetismo no Brasil, especialmente no meio rural, que chegava a mais de 50% (BRASIL, 1958).

Em relação ao ensino médio, a Meta 30 abordou a necessidade do aparelhamento físico das escolas e sobre o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano, especialmente no ensino industrial e no ensino agrícola. Previa-se assim a construção de novas escolas e a ampliação das existentes. Um ponto inovador para a época foi a previsão de equipamento para 26 Escolas de Magistério de Economia Rural, assim como de 33 Escolas de Tratoristas. Nesse aspecto, houve uma valorização para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho que começava a exigir qualificação técnica dos trabalhadores, especialmente para a formação do professor rural visando atender as necessidades da modernização e ampliação da escola rural no país. Portanto, previa-se também a extensão da rede federal de escolas agrotécnicas e agrícolas e para garantir o acesso, previa-se que deveriam ser ofertadas bolsas de estudo para os alunos frequentarem os cursos Ginásial, Colegial, Comercial, Industrial, Normal e Agrícola, todos de nível médio (BRASIL, 1958).

No tocante ao ensino superior, este também foi contemplado nessa meta, a qual previa que deveria aumentar mil alunos por ano nas escolas de Engenharia. Essa preocupação do governo para com essa área justificava-se pelo modelo econômico de substituição das importações e da industrialização do país que começava a ocorrer nos diversos setores da

economia. Para o alcance desse objetivo foi previsto que o Governo deveria instalar 14 Institutos de Pesquisas, Ensino e Desenvolvimento nos principais centros do país, nos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, electrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia. Previa também a criação de novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento com o objetivo de preparar profissionais com os conhecimentos exigidos pelo novo modelo econômico de desenvolvimento (BRASIL, 1958).

Nesse sentido, o modelo de educação proposto no “Plano de Metas de JK” a considerava como uma das ferramentas que auxiliariam no desenvolvimento do país e com isso ajudaria a combater os problemas sociais, especialmente no tocante à redução da pobreza, pois acreditava-se que investindo na educação do indivíduo ampliavam-se as possibilidades tanto de sua inserção no mercado de trabalho nos centros urbanos, quanto no melhoramento das condições de vida das populações do meio rural. Destaca-se também que no campo, a escola rural deveria preparar tecnicamente os estudantes para utilizar a terra como meio de aumentar a produção. Assim, a escolarização dos indivíduos foi vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais do país (OLIVEIRA, 2000 *apud* HIDALGO; SIKORA; PALHANO, 2013).

Como já foi dito, a CEPAL auxiliou na elaboração do Plano de Metas e com isso interferiu diretamente no meio intelectual brasileiro e nas políticas de governo, especialmente a econômica e educacional, pois foi responsável pela circulação da teoria sobre o desenvolvimentismo, que defendia a industrialização como condição para colocar “o Estado a serviço de um acelerado crescimento econômico” (DAROS, 2016, p. 211). Assim, o chamado nacional-desenvolvimentismo foi adotado como modelo para as políticas de governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e depois de Juscelino Kubitschek (1955-1960), sendo que este deu total apoio à entrada do capital estrangeiro (americano) e de tudo que a ele estava agregado. Nesse percurso, a expansão e a modernização da educação rural ganharam força e foram tomadas como estratégias para alavancar o desenvolvimento do país, tornando-se aliadas e alvo para o alcance de tais feitos.

Nesse aspecto, Daros (2012) sintetiza essa situação ao afirmar que a criação das organizações internacionais de natureza supranacional como a UNESCO deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. As conferências, missões e assistência técnica e financeira oferecidas a inúmeros países, entre os quais o Brasil, fazia

parte do esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse “[...] criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informações e conhecimentos entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais experts e investigadores universitários” (DAROS, 2012, p. 189).

A perspectiva de desenvolvimento então proposta, como já anunciado, considerava que a educação deveria assumir um papel prioritário, devendo adotar a concepção de planejamento e racionalização em suas políticas, o que levou diversos intelectuais com trânsito nos Estados Unidos e em organismos internacionais como a UNESCO e em entidades nacionais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), a terem uma importância nesse processo. Assim, educadores ligados a esses órgãos como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Murilo Braga, dentre outros, atuaram, inclusive no período do governo do presidente Gaspar Dutra (1946-1951), e foram decisivos para realização das mudanças, uma vez que eles promoveram e lideraram reformas e projetos educacionais implementados no período, incluindo a educação rural, e continuaram sua atuação, após essas, em diversos espaços da esfera educacional (DAROS, 2012).

No bojo de todas as políticas sociais e educacionais à educação rural foi dado certo protagonismo na medida em que passou a ser um espaço de interesse dos organismos internacionais, inclusive levando os EUA a firmar com o governo brasileiro acordos de cooperação técnica específicos, com o objetivo de modernização desse campo. Nessa perspectiva, as nações subdesenvolvidas, incluindo o Brasil, acreditaram que, a partir da assistência americana e das referidas Organizações, adentrariam nos rumos da modernidade e do desenvolvimento. E para concretizar tais propostas, elas deveriam adotar o modelo econômico já executado pelos países desenvolvidos, ou seja, o chamado desenvolvimentismo, que sob a tutela e a lógica do capital internacional pregava que somente com a industrialização essas nações seriam capazes de passar da situação de atraso e de subdesenvolvimento para a tão almejada condição de moderna e desenvolvida, crença esta que teve adesão dos governos e de intelectuais brasileiros.

2.3 Adubando a “terra”: os Acordos de Cooperação Técnica entre EUA e Brasil – estratégias para Educação Rural (1946-1963)

Como já fora apresentado, os Estados Unidos atuaram diretamente na definição dos rumos do desenvolvimento dos países da América Latina, o que acabou reverberando no Brasil, sendo que entre outros aspectos, a educação rural foi utilizada como meio para o seu favorecimento. Nesse sentido, acordos bilaterais de cooperação técnica foram estabelecidos enquanto estratégia para o exercício e o estabelecimento do poder americano no território brasileiro. Assim, os referidos Acordos podem ser tomados como “[...] um sujeito de querer e poder” (CERTEAU, 1998, p. 46), a partir dos quais se “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1998, p. 46). Assim, os Acordos, enquanto documentos, constituíram-se enquanto estratégias, ou seja, um lugar do qual se estabeleceram relações, onde se circunscreveram racionalmente o lugar de poder em relação ao outro, sendo que este não percebe devido aos poderes invisíveis daquele. Para Certeau, o “próprio” ou o “outro” “permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias” (1998, p. 99).

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros (CERTEAU, 1998, p. 102).

A partir dessa percepção, pode-se conceber que os Acordos firmados entre os EUA e o Brasil foram estratégias que expressaram os ideais americanos e estavam voltadas para expandir e modernizar a educação nos meios rurais do Brasil a partir de um modelo impresso no próprio documento. Desta feita, incidiram diretamente nas políticas educacionais para o setor implantadas durante o período de 1946 a 1963. Como resultado e enquanto estratégias, documentos apontam que os governos construíram escolas rurais e ofertaram cursos de formação para professores rurais, como será apresentado adiante.

A rigor, é possível afirmar que os referidos Acordos foram executados via agências governamentais norte-americanas a exemplo do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA)⁵⁴ e da *American International Association for Economic and Social Development*⁵⁵ (AIA), chefiadas por Nelson Aldrich Rockefeller, como já anunciado, filantropo e empresário americano. Essas e outras Agências fizeram parcerias com órgãos governamentais brasileiros, como o Ministério da Educação e Saúde (MES), o qual entre 1946 e 1950 teve Clemente Mariani Bittencourt como ministro, sendo esse período marcado pelos acordos tomados como integrantes do objeto deste estudo.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que desde o início do século XX, os EUA já haviam celebrado acordos de cooperação técnica com o Brasil por meio do Ministério da Agricultura, os quais foram direcionados para a melhoria da produção agrícola, da saúde, do saneamento e da educação do homem do campo. Convém destacar que a educação ofertada pelo Ministério da Agricultura estava destinada à formação do trabalhador rural, ou seja, oferecia conhecimentos técnicos voltados para a melhoria da produção agrícola e da criação de animais, ratificando os preceitos pragmáticos de modernização e desenvolvimento defendidos pelos norte-americanos. Dentre as ações do Ministério da Agricultura, Mendonça (2010) destaca a criação dos Aprendizados Agrícolas⁵⁶, dos Patronatos Agrícolas⁵⁷, dos Centros

⁵⁴Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Congresso Americano em 3 de agosto de 1947 aprovou a criação do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA) - Instituto de Assuntos Interamericanos (ex-Escritório para a Coordenação das Relações Comerciais e Culturais entre as Repúblicas Americanas, liderado por Rockefeller, criado em meados da década de 1930, quando políticos e empresários norte-americanos estabeleceram estratégias para angariar o apoio das repúblicas latinas, num cenário de "ameaça alemã"). Assim, a Lei de 1947 determinou como finalidade do Instituto: "promover o bem-estar geral e fortalecer a amizade e a compreensão entre os povos das Repúblicas Americanas através da colaboração com outros governos e agências governamentais da América Repúblicas no planejamento, iniciação, assistência, financiamento, administração e execução de programas e projetos técnicos, especialmente nos campos da saúde pública, saneamento, agricultura e educação" (Tradução minha) (THE INSTITUTE OF INTER-AMERICAN AFFAIRS, 1949, p. 2).

⁵⁵Fundada sob a égide de um grupo de norte-americanos mais bem representados na figura de Nelson Rockefeller, a AIA foi uma agência filantrópica conhecida no Brasil principalmente por introduzir de forma sistemática os programas de extensão rural de acordo com o modelo norte-americano. Na verdade Nelson Rockefeller esteve à frente da AIA e desenvolveu projetos de cooperação técnica, principalmente em agricultura e conservação do solo, além de programas pró-saneamento e alfabetização (SILVA, 2013).

⁵⁶"Encarregavam-se de ministrar um curso único e regular, com dois anos de duração, objetivando fornecer aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação de animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícola. Paralelamente a tais noções e supondo substituir a escola primária regular, manteriam um curso de primeiras letras, cujos rendimentos pudessem contribuir para aprimorar a 'qualificação técnica' de seu público alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Funcionando em regime de internato, ao AAs eram obrigados a contar, em razão de sua feição de ensino eminentemente prático, com uma organização similar à de uma propriedade agrícola, dotada de todo tipo de instalações necessárias a seus fins, incluindo cocheiras, silos, pomares e até máquinas para o beneficiamento da produção" (MENDONÇA, 2010, p. 34).

Agrícolas, Escolas Técnicas Rurais e Ensino Agrônômico, ambos pautados na defesa da educação para o trabalho e na perspectiva de fixar o homem no meio rural. Assim, estas instituições educativas se expandiram por vários estados do país e se constituíram como as primeiras iniciativas de educação rural do Brasil (MENDONÇA, 2010).

Dessa forma, foi criada uma rede de diferentes escolas de ensino agrícola em diversas partes do território brasileiro com esse objetivo, porém as ações educativas nem sempre se davam via educação formal, ou seja, muitas delas ocorriam por meio de cursos de curta duração, extensão rural e assistência técnica, tanto ao produtor quanto ao trabalhador rural. Assim, de acordo com Mendonça (2010), o Ministério da Agricultura desde a primeira década do século XX desenvolveu políticas voltadas para a educação agrícola, através da criação de uma rede de agências educativas e de ações voltadas para o desenvolvimento agrônômico do país. Nesse sentido, “[...] até que se criasse um Ministério da Educação, foi a Pasta da Agricultura quem monopolizou as políticas destinadas a implantar/consolidar o ensino profissional agrícola, ramo ‘menor’ da educação, posto conotar o trabalho manual” (MENDONÇA, 2010, p. 24).

Assim, mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as instituições de ensino agrícola continuaram sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, porém Francisco Campos, Ministro da Educação (1929-1931; 1931-1932), havia feito exigências ao presidente Getúlio Vargas para que essas instituições passassem a ser subordinadas ao seu Ministério. Contudo, isso não aconteceu e de acordo com Mendonça (2010, p.46) ficou definido que o Ministério da Educação ficaria responsável pela oferta do “[...] ensino primário regular - incluindo os grupos escolares no campo - o ensino médio e o superior não agrícola”. Assim, Mendonça (2010) ainda menciona que desde início de sua gestão, 1934, o ministro Capanema tinha a intenção de centralizar toda e qualquer instituição de ensino sob o Ministério da Educação. Dessa forma, havia um interesse de retirar da alçada do Ministério da Agricultura todos os estabelecimentos de ensino profissional agrícola, e com isso seria possível imprimir uma proposta educacional que representasse os valores e

⁵⁷Criados pelo Ministério da Agricultura em 1918 foram destinados a assistir a infância desvalida das cidades, atendendo os interesses dos segmentos urbanos e industriais, empenhados em construir uma imagem de ‘cidade profilática’ e moderna. Os patronatos agrícolas eram definidos como núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em especialidades como horticultura, jardinagem, pomicultura e cultivo de plantas industriais, mediante cursos de primeiras letras e profissionalizantes. Sua clientela era composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos (MENDONÇA, 2010).

interesses do Ministério da Educação. Portanto, no que se refere à disputa entre os dois ministérios, Mendonça (2010) apresenta:

Em carta dirigida a Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, em 1934, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema [...] insistia na transferência de todos os estabelecimentos de ensino profissional para a alçada do MES, alegando tratar da racionalidade administrativa. O presidente, embora acatando algumas sugestões do ministro, se mostraria reticente quanto à redivisão de atribuições entre os ministérios, mormente no caso do ensino agrícola, ponderando que ‘não convém no momento, transferir, para o Ministério da Educação, a Escola Agrícola de Barbacena e os aprendizados agrícolas, do Ministério da Agricultura’ (MENDONÇA, 2010, p. 63).

Nesse sentido, com a recusa feita ao Ministério da Educação para que este ficasse responsável pelo ensino já ofertado pelo Ministério da Agricultura, os dois Ministérios ofertaram diferentes cursos de educação rural, com teor e valorização de trabalho e das atividades agrícolas, inclusive nas escolas primárias rurais. Porém, um ponto comum encontrado entre os dois Ministérios foi a defesa da erradicação do analfabetismo e a expansão do ensino profissional para qualificação dos trabalhadores rurais, tão necessária ao desenvolvimento da economia do país naquele contexto histórico.

Outro sentido de disputa entre os referidos ministérios ficou evidente também devido ao Acordo firmado em 1942 entre o Ministério da Agricultura e o Escritório para a Coordenação das Relações Comerciais e Culturais entre as Repúblicas Americanas, (posteriormente denominado de *Institute of Inter-american Affairs* - IIAA), que deu origem à Comissão Brasileiro-Americana para Produção de Gêneros Alimentícios (CBAPGA). Nesse acordo de “cooperação técnica” ficou definido que “[...] o governo brasileiro forneceria pessoal, dinheiro e todo tipo de facilidades destinadas às práticas de cultivo, incluindo a terra, e o IIAA contribuiria com técnicos, dinheiro e treinamento americano” (MENDONÇA, 2010, p. 72). Ele gerou diversas ações no âmbito rural pautadas na maximização da produção de gêneros alimentícios para o chamado “esforço de guerra”, ou seja, o fornecimento de alimentos para os Estados Unidos suprirem as necessidades da Segunda Guerra Mundial, programas de treinamento de trabalhadores rurais para o trato com o solo e com as sementes e oferta de empréstimo aos lavradores, por meio do Banco do Brasil (MENDONÇA, 2010).

Para dar continuidade ao programa de assistência técnica americano, em 1945, foi firmado mais um Acordo entre o Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do IIAA

que originou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (MENDONÇA, 2010). Assim, foi assinado um convênio entre o Ministério da Agricultura e a Fundação Interamericana de Educação o qual tinha como objetivos desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola nos Estados Unidos, facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola e possibilitar que fossem programadas atividades no setor da educação rural que fossem do interesse das partes contratantes (ALMEIDA, 2016).

A partir do que o Acordo propunha e da participação do Brasil em 1945 na Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, em Caracas, na Venezuela, foi construído o Plano Quadrimestral de Trabalho do Ministério da Agricultura, do qual se originou a CBAR. Assim, a proposta de ensino da CBAR estava baseada em três modelos educacionais: os Centros de Treinamentos de Operários Agrícolas⁵⁸, os Clubes Agrícolas⁵⁹ e as Semanas Ruralistas⁶⁰. Os Centros de Treinamentos de Operários Agrícolas sob a administração do Ministério da Agricultura ofertaram cursos de monitores agrícolas, orientados para prover melhores meios de subsistências às populações rurais. Esses cursos foram ofertados no Rio de Janeiro e eram destinados exclusivamente a professoras e donas de casa e posteriormente foram difundidos para os outros estados do país (MENDONÇA, 2010). Os Clubes Agrícolas estavam sob a supervisão do Ministério da Agricultura (MA) e um de seus aspectos mais importantes era “o fato de situarem-se em anexo às escolas primárias regulares – públicas ou particulares – ilustrando mais um capítulo da disputa com o Ministério da Educação” (MENDONÇA, 2010, p. 59). Uma das inovações promovidas pela CBAR foi definir como tarefa do MA a obrigatoriedade de fundar Clubes Agrícolas junto às escolas primárias existentes do meio rural, devendo prestar-lhes o máximo de assistência. A partir da CBAR eles se institucionalizaram enquanto instrumento peculiar de difusão do Ensino Rural sob a alçada do Ministério de Agricultura, junto ao qual deveriam registrar-se, para obter subsídios. Já as Semanas Ruralistas eram realizadas em espaços, inclusive escolares, para demonstração tanto para os trabalhadores quanto para os proprietários de terra, divulgando informações e técnicas

⁵⁸ Fizeram parte desses, os centros de treinamentos para professores, os quais eram destinados a formar docentes rurais, visando substituir as ‘arcaicas professoras leigas’ (CARVALHO, 1951 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 203).

⁵⁹ No que diz respeito aos Clubes Agrícolas eram uma espécie de espaço de agremiação de jovens e crianças com o objetivo de difundir aos seus associados as primeiras noções de vida coletiva no meio rural, numa perspectiva de ‘ruralismo infantil’ (MENDONÇA, 2010).

⁶⁰ Realizadas a partir de “demonstrações públicas da utilização de maquinário agrícola, ministravam-se aulas e palestras, bem como distribuíam-se panfletos, cartazes e todo tipo de material de propaganda produzido pelo SIA, junto aos chamados agricultores locais” (MENDONÇA, 2010, p.57).

agrícolas que ajudariam na modernização do trabalho e na melhoria da produção agrícola, já imbuídas das ideias do ruralismo pedagógico⁶¹.

A disputa entre os dois ministérios ficou ainda mais explícita quando o Ministério da Educação promulgou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola⁶² (LOEA) em 1946, a qual imprimiu diretrizes de organização e funcionamento das escolas de ensino agrícola que estavam sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura (MENDONÇA, 2010). Nesse sentido, nota-se que o Ministério da Educação (MES) não havia conseguindo, naquele momento, trazer para sua alçada todas as instituições de ensino agrícola pertencentes ao Ministério da Agricultura. Assim, a partir da aprovação da referida Lei, o MES passou a definir as normas que o Ministério da Agricultura deveria seguir para adaptar e reestruturar seus estabelecimentos de ensino.

A estratégia adotada pelos americanos e brasileiros para impulsionar o desenvolvimento do país por meio da educação rural continuou com a realização de outros acordos bilaterais. Estes objetivavam expandir e modernizar a rede escolar formal no meio rural, ou seja, ampliar, via escola regular, a oferta do ensino primário, melhorar a qualidade do ensino com a oferta de cursos para professores rurais e oferecer serviços que pudessem impactar a vida dos moradores dos meios rurais, os quais destaco:

1) [...]; 2) acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MES (INEP) e o governo americano, para implementação do curso ‘Escola para o Brasil Rural’ ministrado no Distrito Federal por docentes norte-americanos em 1949; 3) [...]; 4) acordo⁶³ originalmente firmado entre governo norte-

⁶¹ O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período de 1930, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades do meio rural. Ele atendia os interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995).

⁶² Decreto-Lei N° 9.613, de agosto de 1946, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola em separado do Ensino Primário consagrando, em seu artigo 1º, que “esta lei estabelece as bases e organização e de regime do ensino agrícola que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da Agricultura” (BRASIL/LOEA, 1946, p. 1).

⁶³ Esse acordo previa a criação da Comissão Americano-Brasileira de Educação Rural (CABER) que atuaria como órgão consultivo do programa de educação rural do Ministério da Educação. Porém, esse acordo não se concretizou porque o Congresso Brasileiro não aprovou os recursos previstos para a execução de suas ações. Os valores previstos financiariam programas de orientação e treinamento de professores, administradores, supervisores e técnicos de ensino rural, bem como a aquisição de equipamentos, preparação de material de ensino e auxílios didáticos, além da prestação de serviços biblioteconômicos. Como a aprovação da CABER foi

americano e o Ministério da Educação em 1950, com vistas à criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), destinada a erradicar o analfabetismo e preparar professores rurais especializados, acordo este inconcluso ante a recusa do Congresso Nacional em aprová-lo; [...] (MENDONÇA, 2010, p. 94).

Assim, em 1949 foi assinado Acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Saúde (MES) e o governo americano, através do *Foreign Office*⁶⁴, para implantação do curso ‘Escola para o Brasil Rural’ ministrado no Rio de Janeiro por docentes norte-americanos. Nessa perspectiva, o curso foi realizado em 1949, pelo educador americano Robert King Hall. Este já vinha atuando junto ao INEP prestando assessoria educacional, fomentando os ideais norte-americanos de desenvolvimento e de educação. Ele também já havia colaborado com o Ministério da Educação e Saúde/INEP, em 1946, quando da elaboração do projeto de criação e expansão das escolas rurais, do qual Sergipe fora beneficiado (CUNHA, 2018).

Nesse sentido, uma das estratégias do professor americano Robert King Hall que mais se destacou foi exatamente esse curso realizado durante o Seminário de Educação Rural no Rio de Janeiro, do qual participaram 160 professores oriundos de diferentes estados do Brasil. O curso foi intitulado “Problemas de Educação Rural” e teve a duração de três semanas. A contratação do professor americano foi solicitada pelo diretor do INEP, Murilo Braga e autorizada pelo ministro da educação, Clemente Mariani (1900–1981). Todas as despesas com o ministrante do curso e com os professores participantes foram custeadas pelo próprio INEP. O curso objetivava preparar os docentes para atuarem no meio rural a partir da perspectiva de modernização e desenvolvimento defendidos pelos americanos e adotado pelo governo brasileiro desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Assim, havia uma contrapartida colocada para os professores rurais que participaram do Seminário, ou seja, eles deveriam comprometer-se a atuar nas escolas primárias rurais construídas em seus respectivos estados (CUNHA, 2018). Todavia, esse fato não ocorreu como o esperado, pois muitos desses professores não exerceram suas atividades no meio rural, tendo em vista o apadrinhamento feito por políticos ou pessoas ligadas a eles, os quais interferiam para que ocupassem funções

recusada, os dirigentes do MES implantaram com recursos próprios a Campanha Nacional de Ensino Rural (CNER) em 1952.

⁶⁴ Ministério das Relações Exteriores

fora do magistério ou atuassem em escolas urbanas, prevalecendo os professores leigos nas escolas rurais (MENDONÇA, 1958).

Assim, diante da repercussão positiva do curso ofertado no Rio de Janeiro, King Hall pôde expandir sua atuação para outro estado do país, pois fora convidado, por exemplo para ministrar em 1950 o mesmo curso para professores rurais de Sergipe. De acordo com Siqueira e Barreto (2017), naquele contexto histórico quando o INEP executava o Plano de Expansão das Escolas Rurais, Sergipe apresentava o maior número de escolas rurais em construção e este fato fez o diretor do INEP, Murilo Braga, convidar o professor americano para ministrar o referido curso para os professores sergipanos, tendo em vista a necessidade de preparar os educadores para atuarem nas escolas rurais recém-construídas, já que a maioria não possuía formação docente. De fato, para incluir nos currículos escolares do ensino primário as atividades relacionadas ao meio rural, como produção de hortas, o trato com sementes e mudas, assim como o trabalho nas granjas e com outros animais, era de fundamental importância a preparação dos professores com os conhecimentos mínimos para executarem o currículo proposto.

Em Sergipe, o curso ministrado por King Hall ocorreu no Instituto de Educação Rui Barbosa em Aracaju, antiga Escola Normal, em 1950, e contou com a participação de 55 professoras da área rural de diferentes municípios do estado. Em Mensagem enviada à Assembleia dos Deputados de Sergipe em 1951, o Governador José Rollemberg Leite destacou que o curso “teve duração de 08 dias e também participaram educadores da capital e do interior” (SERGIPE, 1951). Diante da repercussão que o curso causara, questiono: O que foi ensinado nesse curso? Que método foi utilizado? Como o meio rural foi abordado? Em que medida os ensinamentos ofertados no curso incidiram nas práticas dos professores rurais sergipanos? Foram ofertados outros cursos com a perspectiva rural? Essas e outras questões serão especificadas na próxima seção.

As fontes consultadas apresentam que a formação do professor rural em Sergipe já era pauta do Governador José Rollemberg Leite, que governou Sergipe de 1947 a 1951, pois mesmo antes do curso ofertado por King Hall, o Departamento de Educação através do Serviço de Educação Rural (SER) ofertou no período de férias, em 1948, o “Curso de Agricultura” ministrado pelo técnico agrícola e diretor do SER no Departamento de

Educação, professor José Ribeiro Filho, destinado à preparação de professores primários rurais. Em relatório manuscrito⁶⁵ o referido professor afirmou que:

Organizou e fez em prática um curso de Agricultura com 2 finalidades principais: 1) Dá conhecimento de práticas agrícolas modernas; 2) Inculcá-lo numa mentalidade rural por meio de palestras, cinema, literatura. [...] Foram ministrados conhecimentos sobre: Horticicultura, Agronomia, Indústrias Rurais e Jardinocultura. (SERGIPE, 1948).

Devido ao predomínio de professores rurais leigos nas escolas sergipanas e à dificuldade para contratar professores com formação para os meios rurais, o governo de Sergipe ofertou, ainda em 1950, outro curso para os professores rurais, chamado “Curso de Formação de Professores Rurais”. Segundo o Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação, Acrísio Cruz e do Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário, professor Exuperio Monteiro (SERGIPE, 1950) o curso aconteceu de 04 a 31 de janeiro de 1950 (primeira parte) e de 01 de fevereiro a 07 de março de 1950 (segunda parte), ou seja, também foi realizado no período de férias escolares. O currículo do curso era composto por disciplinas voltadas para os saberes do campo, como indústrias caseiras, criação de animais e agricultura, dentre outras (SERGIPE, 1950).

Na mesma década de 1950, seguindo a estratégia já adotada, o Brasil firmou outro acordo de cooperação técnica com os EUA, intitulado “Acôrdio entre a República dos Estados Unidos do Brasil e o *Institute of Inter-American Affairs*, Repartição Corporativa do Govêrno dos Estados Unidos da América, para a realização de um Programa Cooperativo de Educação nas Zonas Rurais”, tendo sido o Brasil representado pelo Ministério da Educação e Saúde. Ele foi denominado de “Acôrdio do Programa de Educação Rural”, com vistas à criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), destinada a erradicar o analfabetismo no campo e preparar professores rurais especializados. O referido Acordo deveria entrar em vigor após ser registrado no Tribunal de Contas do Brasil e nesse sentido a previsão de vigência do mesmo seria de junho de 1952 a junho de 1955 (BRASIL, 1952).

No citado Acordo estava estabelecido que as obrigações das partes contratantes estariam condicionadas à disponibilidade das verbas, como previsto em sua Cláusula VIII, letra D, porém segundo Mendonça (2010), “acordo este inconcluso ante a recusa do

⁶⁵ Documento manuscrito localizado na pacotilha nº 148 - E2 no acervo do Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Congresso Nacional em aprová-lo; [...]” (MENDONÇA, 2010, p. 94). Assim, ao perceber que o Congresso não autorizava a liberação dos recursos para execução do referido Acordo impedindo a criação da Comissão Americano-Brasileira de Educação Rural (CABER), o Ministério da Educação executou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com os próprios recursos e por meio de parcerias com outros órgãos governamentais (MENDONÇA, 2010). Nesse sentido, para compreender o que previa esse Acordo, apresento a seguir os termos estabelecidos originalmente no documento “Acôrdio entre a República dos Estados Unidos do Brasil e o *Institute of Inter-American Affairs*, Repartição Corporativa do Govêrno dos Estados Unidos da América, para a realização de um Programa Cooperativo de Educação nas Zonas Rurais”, a partir do qual foi idealizada a CNER, posteriormente executada pelo governo brasileiro.

O Acordo ora apresentado foi efetuado por meio de troca de Notas assinadas no Rio de Janeiro, em 19 de dezembro de 1950, entre o Ministério da Educação e Saúde, representado pelo Ministro Dr. Ernesto Simões Filho e o *Institute of Inter-American Affairs*, representado pelo Chefe da Delegação Americana, Divisão de Educação, Sr. Edward W. Sheridan. Consta no documento que foram trocadas Notas, ou seja, assinaturas, também entre o Ministro das Relações Exteriores do Brasil e o Embaixador Americano, datadas de 26 de junho de 1952 e de 19 de junho de 1952, concordando com os pormenores técnicos que viabilizariam a promoção de um Programa Cooperativo de Educação nas Zonas Rurais a ser realizado no Brasil (BRASIL, 1952, CLÁUSULA I).

Segundo o referido Acordo, o Programa educacional visava:

- A. Promover e intensificar a compreensão e boa vontade entre os povos dos Estados Unidos do Brasil e dos Estados Unidos da América e desenvolver cada vez mais o espírito e o padrão de vida democráticos.
- B. Possibilitar atividades educacionais, no setor de ensino rural do Brasil, através de programas de cooperação.
- C. Estimular e ampliar o intercâmbio de idéias de processos pedagógicos, no campo da educação rural (BRASIL, 1952, CLÁUSULA II).

Assim, para a execução das ações, o Programa Educacional previa que o *Institute of Inter-American Affairs* fizesse a cessão de um grupo de especialistas para colaborar com a sua realização, devendo estes serem nomeados pelo Chefe da Delegação Americana, porém deveriam ser “*personas gratas*” do Ministro da Educação do Brasil. Previa também a

realização de planejamento e de atividades, como estudos e levantamentos referentes às necessidades da educação rural no Brasil, dos recursos e de um programa para atendê-las, a promoção de meios para que administradores, professores e técnicos fossem estudar nos Estados Unidos, a realização de programa de orientação e treinamento dos profissionais do ensino rural e aquisição de equipamentos didáticos, bem como a prestação de serviços biblioteconômicos (BRASIL, 1952, CLÁUSULA III).

Ainda segundo o documento, a Cláusula V previa que seria instituída no âmbito do Ministério da Educação uma comissão especial denominada “Comissão Americano-Brasileira de Educação Rural” (CABER), reponsável pela realização do Programa de Cooperação Educacional. A CABER deveria ser administrada por um Superintendente designado pelo governo brasileiro, o qual representaria tanto o Ministro da Educação e Saúde quanto o Chefe da Delegação Americana, devendo inclusive ser “*persona grata*” deste. E o corpo de especialistas que atuaria no Programa seria composto por membros do IIAA e do Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1952).

Estava previsto também que o Programa seria executado por meio de projetos especiais, em documentos escritos e em comum decisão do Superintendente da CABER e do Chefe da Delegação Americana. Os projetos deveriam especificar o trabalho a ser realizado, a distribuição da verba e outras providências indispensáveis segundo as partes contratantes. Ao final da realização de cada projeto, deveria ser feito uma espécie de relatório:

Preparado e assinado pelo Superintendente e pelo Chefe da Delegação Americana em Têrmo de encerramento do Projeto, que conterà o registro do trabalho realizado, os objetivos alcançados, as despesas feitas, os problemas encontrados e solucionados, bem assim outros dados com êle relacionados (BRASIL, 1952, CLÁUSULA VI).

Esta e outras ações a serem realizadas pelo Programa, ou seja, os projetos, as operações da CABER e outros assuntos relacionados deveriam ser resolvidos e executados mediante acordo escrito e assinado pelo Superintendente da CABER e pelo Chefe da Delegação Americana, o que demonstra que as decisões deveriam ser tomadas a partir dos interesses dos dois países envolvidos. Nesses termos, os dois gestores do Programa deveriam apresentar, anualmente, ao governo brasileiro um relatório das atividades da CABER,

devido o mesmo ser assinado por ambos, com envio de cópia para o IIAA nos Estados Unidos (BRASIL, 1952, CLÁUSULA VI).

Em relação aos recursos destinados para execução do Programa, o Acordo previa que o Governo brasileiro e o IIAA colocariam à disposição fundos para custear todas as ações que estivessem dentro do período de vigência do mesmo. Quanto ao *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), este seria responsável direto pelo pagamento dos salários e outras despesas do seu corpo de especialistas, sem depositar esse crédito à CABER. O Acordo previa também que o IIAA depositaria na conta bancária da CABER o valor de US\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil dólares) e o Governo brasileiro depositaria na mesma conta a quantia de Cr\$ 7.500.000,00 (sete milhões e quinhentos mil cruzeiros). Esses valores deveriam ser depositados pelos dois países para que o Programa pudesse iniciar suas atividades (BRASIL, 1952, CLÁUSULA VIII).

Outro aspecto previsto no Acordo em relação à CABER dizia respeito aos direitos e privilégios outorgados à Comissão, ao IIAA e a todo seu pessoal, os quais deveriam ser iguais aos das outras repartições oficiais do Governo brasileiro, o que incluiria a isenção de todo tipo de imposto e de taxas, inclusive a serviços postais, telégrafo e telefone, dentre outros. (BRASIL, 1952, CLÁUSULA XVI). Nesses termos, o Acordo foi assinado pelas partes contratantes em seis exemplares nas línguas portuguesa e inglesa, no Rio de Janeiro, no dia 27 de junho de 1952, quando estaria apto a entrar em vigência.

Contudo, o Congresso Nacional não autorizou que o Brasil repassasse esses valores o que implicou a não efetivação do mesmo e a recusa do IIAA em atuar juntamente com os técnicos e educadores em parceria com o Ministério da Educação do Brasil. Diante do impasse ocasionado pelo Congresso Nacional, e como já ressaltado, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi executada por técnicos brasileiros do Ministério da Educação e contou com a colaboração do Ministério da Agricultura, tendo em vista a falta de recursos para sua execução via Acordo assinado com os americanos. Apesar desse episódio, posteriormente o governo brasileiro recebeu apoio da Unesco e dos EUA durante a execução da Campanha. Em estudo realizado pela pesquisadora Rosa Fátima de Souza (2013), a mesma apresenta que já havia ocorrido no Brasil uma experiência de educação de base voltada para o desenvolvimento de comunidades rurais e aconteceu em Itaperuna (RJ). Essa experiência havia sido proposta por José Irineu Cabral, então Diretor do Serviço de Informação Agrícola

juntamente com Lourenço Filho, então Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, quando participarem do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, promovido pelo governo brasileiro, pela UNESCO e pela União Panamericana, ocorrido em 1940, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Foi exatamente a experiência de Itaperuna, ou seja, uma missão rural de educação de adultos, uma das motivações para que fosse instituída a CNER, em 1952 (SOUZA, 2013).

O modelo que inspirou o trabalho da CNER estava fundamentado nos “princípios e técnicas do Desenvolvimento de Comunidade e nas missões culturais” (SOUZA, 2013, p.66), inspiradas nas práticas de educação rural mexicana. Estas foram apreendidas por Lourenço Filho⁶⁶ quando, em 1951, a serviço do governo brasileiro, realizou viagem para o México com o objetivo de conhecer o programa de educação rural mexicano a fim de que fossem implementadas políticas semelhantes no Brasil. E foi exatamente por meio do Relatório de viagem intitulado “Educação Rural no México” que Lourenço Filho pode oferecer tanto ao governo, quanto aos educadores brasileiros parâmetros para modernizar a educação rural no Brasil e difundir os princípios educacionais que vinham sendo defendidos pela Unesco, os que já estavam sendo adotados em outros países latino-americanos.

Assim, segundo Barreiro (2010, p. 49), a CNER foi organizada em quatro setores: “Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação”. O primeiro setor denominado “Estudos e Pesquisas”, tinha como objetivo fazer um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação da campanha, assim, foram feitas pesquisas sobre o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem adotados pela equipe. O setor de “Treinamento” atuava na formação do pessoal técnico e na organização dos cursos de educação para professores e líderes locais. O Setor de “Missões Rurais” dava assistência e supervisionava as atividades das missões rurais e admitia os técnicos formados por esses cursos. E o Setor de “Divulgação” era responsável pela elaboração e divulgação das informações, promoção e difusão educativa e preparação do material sobre educação de base (BARREIRO, 2010).

⁶⁶ Como resultado da visita, Lourenço Filho apresentou um relatório circunstanciado intitulado Educação Rural no México. (LOURENÇO FILHO, 1951 *apud* SOUZA, 2013). Esse relatório foi divulgado no Brasil para os órgãos da administração do ensino dos vários estados da federação brasileira, foi publicado em periódico educacional de circulação nacional (LOURENÇO FILHO, 1952) e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro Educação Comparada, de autoria do educador (LOURENÇO FILHO, 1961 *apud* SOUZA, 2013, p. 62).

Assim, em 1952 a CNER estruturou seu quadro técnico tendo como Coordenador José Arthur Rios, que “[...] amparado no suporte teórico de Lebret⁶⁷, buscou estruturar o trabalho da Campanha para que pudesse dar ao homem do campo instrumentos, ferramentas para a mudança e promoção social” (BARREIRO, 2010, p. 50). Para execução das atividades, os quadros técnicos da CNER foram preparados pelos cursos de treinamento de Educação de Base, sendo o primeiro realizado em 5 de março de 1952, em Pinhal (SP). A partir desse curso, seus formandos passaram a atuar nas primeiras missões rurais nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Sul de Minas e Rio de Janeiro (BARREIRO, 2010). Ainda em 1952, instalou-se o Centro de Treinamento na Escola Agrônômica em Cruz das Almas (BA) e treinou os primeiros médicos, agrônomos, assistentes sociais, professoras, enfermeiras, agentes de economia doméstica e sacerdotes, para os estados da Bahia, Alagoas, Ceará e Rio Grande do Norte. Posteriormente foram criados os Centros Regionais de Treinamento de Professoras Rurais em outros estados brasileiros. Em 1952, foram formadas mais de cem professoras e, até 1959, cerca de 1.500 professoras concluíram o curso (BARREIRO, 2010).

Segundo Ferreira (2018), uma das ações previstas no âmbito da CNER teve como objetivo capacitar e/ou formar professores para atuar nas zonas rurais. A perspectiva da CNER era que esse processo ocorresse por meio dos cursos normais regionais criados pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), a qual definia no Art. 7º, § 1º “O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região”, dando um caráter agrícola ao currículo do curso o que deveria ser ampliado para a escola primária rural. Porém, a formação docente deveria também atender à Recomendação nº 08 da Unesco (1936), naquilo que concernia à organização da educação rural. Assim, esta defendia que a escola rural não deveria ofertar um ensino puramente agrícola. Nesse sentido, propunha que o trabalho educativo nas escolas rurais fosse complementado ou facilitado por meio da oferta de atividades extracurriculares como a formação de líderes comunitários, de clubes de mulheres, da instituição de bibliotecas rurais ambulantes, da exibição de filmes educativos, da implantação das missões culturais e educacionais, entre outras ações (FERREIRA, 2018).

⁶⁷“Padre Lebret, inspirou-se no jesuíta alemão Heinrich Pesch, que buscava uma maneira de superar o dilema capitalismo/socialismo através da solidariedade, da humanização das relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, defendendo a associação entre o capital, trabalho e governo, com vistas a um fim comum” (PAIVA, 1980 apud BARREIRO, 2010, p. 50).

Para que se instalassem as ações da CNER era necessário que antes se traçasse um plano geral de sondagem da área e a partir das informações obtidas eram escolhidas as localidades de acordo com o triplo critério: “1º) – suficiente densidade demográfica; 2º) – divisão da propriedade; 3º) – importância econômica e problemas de recuperação” (BRASIL ... REVISTA DA CNER, 1959, p. 15). Nesse sentido, apesar de constar na Revista da CNER (1959) que a partir de 1955 a Campanha iria atuar numa área mais extensa do território nacional, na qual estava incluído o estado de Sergipe dentre outros, a própria Revista mostra que até 1959 os sergipanos não haviam recebido os benefícios dos serviços educativos promovidos pela referida Campanha. (BRASIL... REVISTA DA CNER, 1959). Portanto, as fontes e trabalhos acadêmicos consultados neste estudo também não apresentam nenhuma experiência da CNER no estado de Sergipe até 1963, ano que a mesma fora extinta. Assim, a hipótese para que o referido estado não tenha sido contemplado é o fato do mesmo ser o menor da federação em área territorial e em número de habitantes e, por conseguinte, não atendia aos critérios impostos pela Campanha para a escolha da localidade a ser beneficiada.

Nesse sentido, apesar da CNER não ter sido instalada em Sergipe, diversas ações governamentais foram desenvolvidas visando melhorar a vida e a educação das populações nos meios rurais sergipanos, tendo em vista que os acordos já citados definiram e orientaram políticas governamentais voltadas para o desenvolvimento da agricultura e da educação rural no Brasil nas décadas de 1940 até início dos anos de 1960 e foram encabeçados tanto pelo Ministério da Agricultura, quanto pelo Ministério da Educação e Saúde, como já fora mencionado. Assim, ambos tiveram participação no processo de implantação de escolas regulares, escolas agrícolas e cursos de treinamento e de formação do professor rural, do trabalhador rural e de seus filhos, que dentre outros objetivos tiveram o de combater o analfabetismo no campo e fixar o homem no meio rural.

É preciso destacar ainda que apesar dos dois referidos Ministérios atuarem no meio rural, eles tinham perspectivas diferentes. Enquanto o Ministério de Agricultura atuava na preparação do trabalhador rural por meio da oferta de escolas agrícolas e cursos de extensão para moradores e trabalhadores rurais, o Ministério da Educação atuava especialmente no processo de alfabetização de adultos, na escolarização de crianças por meio da oferta de cursos regulares de Ensino Primário nas escolas isoladas, nos Grupos Escolares Rurais, nas

Escolas Normais Regionais/Rurais e nas recém-criadas escolas rurais e/ou escolas típicas rurais.

Assim, para além do desenvolvimento da educação rural, tanto os Acordos EUA-Brasil, quanto as Recomendações da Unesco para a educação, se constituíram estratégias as quais fizeram o Brasil creditar apoio ao projeto desenvolvimentista estadunidense, na medida em que as ações propostas para a educação rural iam além do combate ao analfabetismo, da expansão e modernização das escolas primárias rurais e da formação de seus professores, pois almejavam também que a escola primária rural contribuísse para modificar a mentalidade do homem do campo, ajudasse a introduzir novas técnicas no trabalho agrícola visando o aumento da produção e a fixação do rurícola no meio rural. Dentre as estratégias adotadas, destaco a formação de professores rurais, ofertada não apenas por meio das reduzidas escolas normais regionais/rurais, mas sobretudo por meio de cursos de férias, de verão, de curta duração, os quais serão estudados na próxima seção, especificando o caso de Sergipe, mas que aqui ainda cabe indagar: tais cursos foram suficientes para formar o professor rural sergipano tendo em vista a sua “missão” professoral?

3 O INEP E A EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: A ESTRATÉGIA ERA PLANTAR UM PROFESSOR MODERNO PARA FAZER BROTAR UM RURÍCOLA NOVO

Eu tentei repassar, mas eles não davam muito importância. A forma como era realizado, como aprendi nos cursos, era diferente de como eles faziam, então começavam a rir. Por exemplo, quando eu dizia como plantar a mandioca, eles falavam: “professora a senhora não sabe não, sabe como faz para plantar a mandioca? Corta um pedacinho, coloca aquela partezinha baixa pra frente...” e eles começavam a querer me ensinar. As novas técnicas eles achavam estranho. (Marlene Francisca do Carmo Procópio, 2018 – Professora Rural de Sergipe).

3.1 Era preciso semear... mesmo num chão árido... o broto haveria de vingar!

Esta seção tem como objetivos identificar e analisar como as estratégias de formação propostas pelo Inep⁶⁸ foram “apropriadas” em Sergipe no período estudado. Para isso, lancei mão novamente do conceito de estratégia de Michel de Certeau (1990), na medida em o Inep foi tomado a partir do entendimento de que ele mantinha uma relação empreendida por um sujeito detentor de um poder, que servia de base na circunscrição e na relação com o exterior. Nesse sentido a estratégia é tida como a arte dos fortes. A partir dessa percepção foi possível compreender como o Inep estabeleceu normas, prescreveu modelos para a formação dos professores rurais, orientou a oferta de cursos, a organização dos currículos e os processos didáticos que os professores deveriam adotar. Assim, ao lançar estratégias de formação e de

⁶⁸ O INEP foi criado em janeiro de 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, à época Ministro de Educação e Saúde (MES), sob a denominação inicial de Instituto Nacional de Pedagogia. Apenas em 1938, no entanto, ele começa a ter existência real, sob a liderança do educador Lourenço Filho e já com a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Múltiplos objetivos foram atribuídos ao INEP através do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938: organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (MENÇONÇA, 2006).

atuação para o professor rural o Inep buscou direcionar a atuação dos professores nas escolas rurais sergipanas.

Para compreender a situação que se encontrava a educação rural e a formação do professor rural nas décadas que demarcam este estudo, ou seja, de 1946 a 1963, foi necessário fazer uma breve digressão histórica sobre a educação brasileira e assim perceber nuances da origem do descaso para com a educação dos povos residentes nos meios rurais. Nesse sentido, pude perceber que a escolarização da população brasileira tem sido marcada pelo histórico de negação ou pelo difícil acesso à escola elementar por parte da maioria das crianças e adolescentes, sobretudo da zona rural brasileira. Essa situação pode ser vista como reflexo de políticas educacionais que não proporcionaram a efetiva democratização do ensino para as classes populares, valorizando e favorecendo tanto os aspectos quantitativos, quanto qualitativos da educação.

Como consequência dessa frágil atuação governamental, o Brasil até mais da metade do século XX, apresentava um elevado número de analfabetismo, como já foi registrado, especialmente nas zonas rurais. Nestas, a escola primária enfrentou dificuldades de toda ordem no sentido de ofertar o ensino e dar condições dignas de trabalho aos professores, às quais se refletiram na insuficiência de prédios escolares, falta de recursos e materiais didáticos, professores sem qualificação e com baixos salários, a ausência de docentes nos lugares mais longínquos do Brasil e as reduzidas políticas de incentivo ao acesso e à permanência dos alunos na escola, dentre outros (MENDONÇA, 2006).

A esse quadro educacional brasileiro juntava-se o modo de produção agrário-exportador predominante no país naquele momento, o qual não exigia mão de obra qualificada nem por parte dos trabalhadores, muitos recém-saídos da escravidão, e nem para a pequena aristocracia que comandava o país. Portanto, este fato ocasionou altos índices de analfabetismo, mesmo após ter sido incluída na legislação a gratuidade da educação e o incentivo à criação de escolas no interior do país.

Nesse sentido, esse cenário educacional começa a sofrer alterações com o Advento da República no final do Século XIX e a nova organização econômica do Século XX baseada no nacionalismo e na industrialização no Brasil e posteriormente com a abertura para o capital estrangeiro, gerando uma condição de dependência financeira e tecnológica frente aos países

desenvolvidos como os Estados Unidos. Assim, foram realizadas mudanças estruturais no país, ou seja, o setor urbano-industrial passou a assumir o posto de acumulador de capital em detrimento do setor agrícola-exportador, o que fez o Estado redefinir seu papel diante da nova ordem econômico-social (MENDONÇA, 2006).

Essas alterações de ordem político-econômica passaram a exigir do sistema educacional a preparação de recursos humanos para ocupar os novos postos de trabalho nos setores secundário e terciário da economia, ambos localizados nos meios urbanos. Nesse aspecto, a cidade tornou-se exemplo de modernidade, enquanto que a zona rural foi vista como sinônimo de atraso e ignorância. Como consequência desse processo houve um crescimento do processo migratório do campo para a cidade, afetando diretamente a configuração das cidades e diversos serviços básicos da sociedade, a exemplo da moradia, saúde e educação (MENDONÇA, 2006).

Ainda em relação aos aspectos educacionais, nas décadas de 1920 e 1930, conforme estatísticas já apresentadas, a maioria da população brasileira era analfabeta, o que era incompatível com o modelo econômico capitalista e industrial almejado pelo Brasil, o qual exigia o domínio de novos conhecimentos por parte dos trabalhadores, assim como ações específicas nas políticas de governo para esse setor. Tal constatação foi percebida pelos governantes e uma das saídas apontadas por eles foi reconhecer que a educação era necessária para atender as exigências do capital e da modernização do país, e pré-requisito da consolidação do Brasil com o *status* de nação, como, aliás, já havia ocorrido nos países industrializados, a exemplo dos Estados Unidos. Contudo, apesar da ocorrência de iniciativas pontuais, no intuito de democratizar a educação, os governos brasileiros pouco fizeram no sentido de garantir efetivamente que a escola fosse direito de todos naquele contexto, e, notadamente, a zona rural foi mais penalizada pela falta de políticas governamentais específicas para o campo.

Assim, na tentativa de atender as novas demandas da República e influenciada pelos ideais do Movimento da Escola Nova⁶⁹, a Constituição de 1934, sancionada por Getúlio

⁶⁹Movimento liderado na América pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que influenciou a elite intelectual brasileira. Para Dewey a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas e assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. O escolanovismo parte do pressuposto que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Assim, na década de trinta do século passado no Brasil,

Vargas, contemplou a educação em seus diversos aspectos e pela primeira vez faz menção ao ensino rural. Este passou a ser um direito social e a ter previsão de orçamento anual específico para a sua manutenção (AKSENEN e MIGUEL, 2015). Assim, o parágrafo 4º, Artigo 21 da Constituição de 1934 afirmava a respeito da educação rural:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

No que se refere ao financiamento da educação rural a Constituição de 1934 determinou no Artigo 156 que “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.” E o Parágrafo único, desse mesmo Artigo, determinou: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Assim, houve uma certa preocupação da União frente ao financiamento da educação rural o que poderia refletir na ampliação da oferta de escolas rurais. Todavia, não foi possível obter maiores efeitos desse dispositivo tendo em vista a sua breve durabilidade, pois vigorou por apenas três anos, pois devido ao sistema político do Estado Novo, ela foi substituída pela Constituição de 1937, outorgada pelo presidente ao instituir o sistema autoritário de governo, anulando assim as conquistas educacionais da Constituição anterior (AKSENEN e MIGUEL, 2015).

Nesse período a população concentrava-se no meio rural brasileiro, chegando a 90% na década de 1930, e apesar disso, as políticas educacionais priorizavam as zonas urbanas, desconsiderando as especificidades regionais dos meios rurais, o que agravava ainda mais o índice de analfabetismo da população campesina (ÁVILA, 2013). Além disso, a oferta de ensino primário nas zonas rurais era feita de forma precária, pois as escolas isoladas, assim

o movimento escolanovista mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que, nas palavras de Lourenço Filho, visava a organização nacional através da organização da cultura. A atuação dos intelectuais envolvidos com o movimento foi decisiva na configuração do campo educacional brasileiro, a partir de suas iniciativas na definição de políticas públicas para educação, na organização do sistema nacional de ensino, na reformulação dos métodos pedagógicos, bem como na orientação da formação de professores (VIEIRA, 2001).

chamadas em estados como Sergipe, São Paulo, Santa Catarina, dentre outros, localizadas nos meios rurais, funcionavam em ambientes inapropriados, o número era insuficiente para atender a demanda, utilizavam o modelo urbano de ensino e os professores, além de mal pagos, não possuíam nenhum tipo de formação para exercer a docência, chegando muitas vezes a não possuírem sequer o ensino primário completo (ÁVILA, 2013).

Assim, esse modelo de educação afetava a atuação do professor rural, como foi anunciado por Rosa Fátima de Souza:

[...] em meados do século XX, eram muito precárias as condições de trabalho dos professores rurais que enfrentavam problemas como o isolamento, a falta de prédios adequados para funcionamento das escolas, ausência de moradia, dificuldade de transporte, ausência de acompanhamento e orientação pedagógica e baixos salários (SOUZA, 2016, p. 7).

Nesse sentido, esses e outros problemas relacionados à educação rural, como o tipo de escola, currículo, formação do professor, dentre outros aspectos, vinham sendo discutidos desde os anos de 1920, especificamente com a realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário, ocorrida em 1921 no Rio de Janeiro. Segundo Ávila (2013, p. 22), esta Conferência “[...] inaugurou em âmbito nacional, no período republicano, as discussões sobre os problemas concernentes às escolas primárias rurais”. Contudo, as políticas educacionais continuaram deixando a educação rural à margem e foi somente a partir da década de 1930 que o governo federal interessou-se por esse ramo do ensino e também se aprofundaram as discussões a respeito das ideias ruralistas⁷⁰ presentes no Brasil desde os anos de 1920, tendo Alberto Torres⁷¹ (1865-1917) como seu principal expoente. Assim, esta corrente defendia que o Brasil tinha uma vocação agrícola e que a educação rural deveria oferecer “[...] conhecimentos da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil, que tivesse como meta a manutenção do homem no campo, com vista à paz social e ao desenvolvimento econômico e social do país” (ÁVILA, 2013, p. 33).

⁷⁰ Segundo Nagle, a ruralização do ensino constituiu-se em uma ideologia em desenvolvimento nos anos 20 que postulava a diferenciação entre o tipo urbano e rural da escola primária e da escola normal. Esse conjunto de ideias significou “[...] a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’, o que importava, também, em operar, como instrumento de fixação do homem do campo” (NAGLE, 1974, p.234).

⁷¹ Alberto de Seixas Martins Torres, nasceu no Rio de Janeiro em 26 de novembro de 1865, bacharel em Direito, político e jornalista, foi também um pensador social brasileiro preocupado com questões da unidade nacional, da organização social brasileira e defensor das ideias ruralistas.

Dentre os adeptos do pensamento de Alberto Torres quanto ao aspecto educacional, destaca-se Sud Mennucci⁷², educador paulista, que assim como Torres, criticava o modelo de educação que vinha sendo adotado pelos governos, pois copiavam as ideias estrangeiras, principalmente das civilizações urbanizadas e industrializadas, as quais desconsideravam as diversidades regionais do país. Nesse sentido, as críticas de Sud Mennucci direcionavam-se ao movimento da Escola Nova, não no sentido da renovação pedagógica, mas especificamente quanto ao preceito urbanista no qual defendia que o modelo das escolas da cidade deveria ser adotado nas escolas dos meios rurais. Conforme afirmou Ávila (2013, p. 30):

Aliás, os debates em torno dos modelos de educação primária para a zona rural atravessaria os primeiros cinquenta anos do regime republicano como uma questão não resolvida. De um lado, a crença na vocação eminentemente agrícola do país e a necessidade de uma escola específica para esse fim; de outro, a ideia de uma escola igual na cidade e no campo (ÁVILA, 2013, p. 30).

Assim, as discussões em torno do ruralismo pedagógico mobilizaram educadores como Sud Mennucci, os quais passaram a defender que a escola rural deveria atender as especificidades das populações rurais e a formação dos professores para atuarem no campo deveria envolver também noções de agricultura e de higiene rural (ÁVILA, 2009; ÁVILA, 2013). Nesse aspecto, a preocupação com a educação rural estava também associada, naquele momento, ao projeto autoritário do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o qual visava a modernização da sociedade brasileira, recorrendo para tanto ao que ficou conhecido como desenvolvimentismo, com foco para a industrialização interna e redução das importações.

Essa política ocasionou diversas consequências, dentre elas o aumento do êxodo do homem do campo para as cidades, que já vinha ocorrendo desde o início do século XX, e tinha como objetivo encontrar melhores condições de vida, tendo em vista que o campo não apresentava sinais de mudança, quanto ao acesso aos serviços sociais básicos. Porém, a situação nos meios urbanos foi agravada pela falta de políticas governamentais para acolher

⁷² Sud Mennucci nasceu no ano de 1892, em Piracicaba, no interior de São Paulo. Filho de imigrantes italianos formou-se no Magistério, onde iniciou a carreira no ano de 1910, em uma escola rural em Cravinhos. No ano de 1920, morando na capital paulista comandou o recenseamento escolar em São Paulo. Assumiu também a Diretoria Regional de Ensino de Campinas, depois Piracicaba e, no ano de 1927, realizou o recenseamento escolar do Distrito Federal. Foi crítico literário no jornal “O Estado de São Paulo”, nos anos de 1925 a 1931. Em 1930, Mennucci entrou para a Legião Revolucionária, partidária do governo Getúlio Vargas sendo também, partícipe das ideias educacionais disseminadas pelo governo, principalmente àquelas que se referiam à educação rural. Entre 1943 e 1945, na Chefia do Departamento de Educação concentrou todas as suas habilidades no ensino rural e deu continuidade ao projeto de ruralização deste ensino, iniciado em 1932 (RAMAL, 2016).

esses imigrantes, gerando diversos problemas sociais, como desemprego e dificuldade de acesso educação e saúde. A partir dessa problemática, a educação rural passou a ser vista como um meio de contenção do fluxo migratório e de saneamento do interior do país. E para tanto ela deveria contribuir para que homem do campo usufruísse dos recursos da terra, adotasse técnicas modernas no trabalho agrícola e pudesse, também, reduzir a falta de escolarização nos meios rurais (ÁVILA, 2009).

Quanto ao analfabetismo, os dados do IBGE (1950) apontavam que nas décadas de 1930 a 1940 ele era maior na zona rural. Assim, desde a década de 1930 havia um discurso de preocupação por parte do governo federal no que diz respeito à universalização do ensino primário, ao *déficit* da educação nas zonas rurais e aos problemas a serem enfrentados para a disseminação do ensino no campo. Este fato foi um dos motivos que levaram autoridades governamentais nacionais, a partir de meados dos anos de 1940, a buscar estratégias para expandir o ensino primário rural em todo o território nacional. Foi justamente nessa conjuntura que contaram com a assessoria internacional tanto dos EUA, quanto da Unesco no sentido de incentivarem a expansão da oferta da educação rural e a melhoria das condições de funcionamento da escola e do ensino, atingindo também a formação do professor rural. Contudo, para que os estados pudessem atuar na expansão da educação era preciso contar com o apoio financeiro da União, ou seja, fazia-se necessário que o governo federal destinasse recursos para as unidades federativas, pois estas não tinham condições de ampliar e melhorar a oferta educacional, tendo em vista que muitos estados não tinham uma arrecadação que cobrisse as demandas dos serviços educacionais, inclusive nem todos aplicavam os percentuais de arrecadação que eram determinados por lei (ÁVILA, 2013).

Nesse sentido, as discussões a respeito da participação da União nas políticas educacionais estaduais estiveram presentes na I Conferência Nacional de Educação realizada em novembro de 1941, no Rio de Janeiro, convocada por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação. Naquele âmbito o governo federal era favorável à ação supletiva da União frente à destinação de recursos aos estados para que os mesmos pudessem ampliar a oferta escolar em todos os níveis. Apesar disso, a necessidade maior era principalmente no ensino primário, tendo em vista que os recursos próprios de cada ente federado não eram suficientes para resolver os problemas do *déficit* escolar e do analfabetismo, especialmente nos meios rurais, onde a situação era mais grave, como já fora apresentado (FERNANDES, 2013).

Nessa perspectiva, segundo Fernandes (2013), um dos resultantes da referida Conferência foi a criação do Decreto-Lei nº 4958, de 14 de novembro de 1942, que instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispôs sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário, assinado por Getúlio Vargas, Presidente da República (1930-1945), por Gustavo Capanema, Ministro da Educação (1934-1945) e por Alexandre Marcondes Filho A. de Souza Costa, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio (1941-1945). O Decreto-lei previa que: “Os recursos para a constituição desse fundo teriam origem em tributos federais a serem criados posteriormente para esse fim” (FERNANDES, 2013, p.160).

Desta feita, para que estados, Distrito Federal e territórios recebessem os recursos da União destinados ao ensino primário, cada um deles deveria assinar junto ao Ministério da Educação o Convênio a fim de regulamentar as ações às quais o Fundo se destinava. Nesse sentido, por meio desse Convênio a União assumia o compromisso de cooperar para que os governos de cada unidade federativa juntamente com os prefeitos municipais pudessem expandir a rede escolar rural por meio da construção de escolas primárias rurais, da oferta de ensino para adolescentes e adultos, bem como a oferta de bolsas de estudo para subsidiar a formação de professores. Assim, de acordo com o citado Decreto-Lei ficou estabelecido que:

Art. 1º Fica instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário.
Art. 2º O Fundo Nacional de Ensino Primário será formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados.
Parágrafo único. Os recursos e a aplicação do Fundo Nacional de Ensino Primário deverão figurar no orçamento da receita e da despesa da União, regendo-se a matéria pela legislação federal de contabilidade.
Art. 3º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades.
Art. 4º Fica o ministro da Educação autorizado a assinar, com os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as unidades federativas relativamente ao ensino primário, mas ainda da cooperação federal para o mesmo objetivo.
Art. 5º A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial, observados os termos gerais do Convênio Nacional de Ensino Primário e as disposições regulamentares que sobre a matéria forem baixadas pelo Presidente da República (BRASIL, 1942).

Como consequência desse Decreto, houve a celebração de parceria entre a União e vários Estados por meio da assinatura do Convênio Nacional de Ensino Primário, que ocorreu no Rio de Janeiro, em 16 de novembro de 1942, do qual Sergipe fez parte.

A União, representada pelo Ministro da Educação e Saúde, por uma parte, e, por outra parte, os Estados de Alagoas, Amazonas, Baía, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe, o Distrito Federal e o Território do Acre, representados pelos chefes de seus respectivos governos ou seus delegados autorizados, presentes no palácio Monroe, no Rio de Janeiro, aos dezesseis de novembro de mil novecentos e quarenta e dois, resolvem firmar [...] Convênio Nacional de Ensino Primário (BRASIL, 1942).

Conforme uma das Cláusulas do Decreto-lei, após assinatura do Convênio entre a União e os estados, estes deveriam promover outro Convênio com os municípios. Esse sistema forçou os entes envolvidos a elevarem, paulatinamente e até um limite considerado satisfatório, as suas dotações próprias para o ensino primário (RELATÓRIO [...], 1946). Assim, a aplicabilidade dos recursos do Fundo seguiu o Decreto nº 19.513, de 24 de agosto de 1945, em que se definiu que os repasses seriam proporcionais ao número de crianças, entre sete e onze anos de idade, que não estivessem matriculadas em estabelecimento de ensino primário. Esse cálculo também levaria em conta o número em todo o país e o número em cada unidade federativa de crianças em idade escolar que não estivessem matriculadas. Sendo assim, os repasses deveriam considerar esses percentuais para cada exercício financeiro (BRASIL, 1945).

Para utilização dos recursos provenientes do Fundo, os Estados deveriam considerar a distribuição conforme a organização prevista no próprio Decreto de 1945, o qual determinou que a importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-ia a construções escolares, sendo que os projetos deveriam ter aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde. As obras seriam executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido. A importância correspondente a 25% de cada auxílio seria aplicada na educação primária de adolescentes e de adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. E a importância correspondente a 5% de cada auxílio converter-se-ia em bolsas de estudo destinadas ao

aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (BRASIL, 1945).

Assim, para a execução das ações previstas no Fundo Nacional de Ensino Primário, o governo federal, por meio do Ministério da Educação definiu que o Inep seria o órgão que deveria intermediar a destinação, orientação e fiscalização da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário nos estados. Sendo assim, os recursos deveriam ser transferidos para uma conta no Banco do Brasil de cada estado e o órgão educacional responsável na unidade federativa deveria administrar os recursos disponibilizados e manter o Inep informado do trabalho realizado. Assim, a partir de meados dos anos de 1940 a referida instituição ganhou espaço nas ações do Ministério da Educação, transformando-se em gerenciador das políticas públicas voltadas ao ensino em todo o país. Nessa perspectiva, a Mensagem de 1947, do então Presidente Eurico Gaspar Dutra, enviada ao Congresso Nacional definiu a seguinte missão para o Inep:

Ao órgão federal orientador dos problemas pedagógicos foi confiada a missão de selecionar os tipos mais apropriados e econômicos de prédios escolares, para as zonas rurais, e de distribuir, equitativamente, os novos recursos disponíveis entre as unidades da Federação, mediante acordos bilaterais (BRASIL, 1947, p. 30).

Por esse ângulo, para utilizar os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, o Inep elaborou o Plano de Desenvolvimento para o Ensino Primário e definiu suas estratégias para expansão da educação rural em todo o território nacional, atuando na construção de escolas rurais, de grupos escolares, de escolas normais rurais, na oferta de ensino supletivo para adolescentes e adultos e de bolsas de estudo para professores.

Nesse período, o Inep contou com a assessoria de educadores norte-americanos, como o professor Robert King Hall⁷³, que colaborou na elaboração do Plano de Desenvolvimento

⁷³. O professor norte-americano Robert King Hall foi um professor da Columbia University. Especialista em Educação Comparada, trabalhou no pós-Segunda Guerra, em missões culturais, financiado pelo governo norte-americano, com o objetivo de estudar os sistemas educacionais de diversos países, na Ásia e América do Sul. Os frutos das missões das quais participou podem ser comprovados pelas diversas publicações espalhadas pelo mundo a exemplo das obras: HALL, Robert King; STANTON, Margaret Gwenllian. Combate ao analfabetismo nas repúblicas a. b. c. **Formação: Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 4, n. 36, p. 18 - 29, jul. 1941. Neste texto Hall apresenta uma análise do analfabetismo na Argentina, no Brasil e no Chile nas décadas de 1920 a 1940 apontando as ações governamentais desses países para o seu combate. Outras publicações de destaque resultantes de suas missões foram: HALL, Robert King. Japan. In: **The Yere Book Off Education 1950**. London: 1949-1964 e HALL, Robert King. The Inep rural school programme of Brazil. In: **The Yere**

para o Ensino Primário a nível nacional⁷⁴, no qual definiu modelo e critérios para a construção dos prédios das escolas rurais, organizou currículos e curso para professores rurais. Assim, nesse seguimento, no final da década de 1940, King Hall também ministrou curso para professores rurais, em 1949, no Rio de Janeiro e posteriormente em Sergipe. Essas ações foram estratégias adotadas pelo Inep para definir ações e modelos educacionais a serem executados pelos entes federados, por meio dos órgãos educacionais dos estados e pelos professores rurais. As determinações deveriam ser dadas no âmbito da formação o que, de certa forma, implicaria na atuação desses professores.

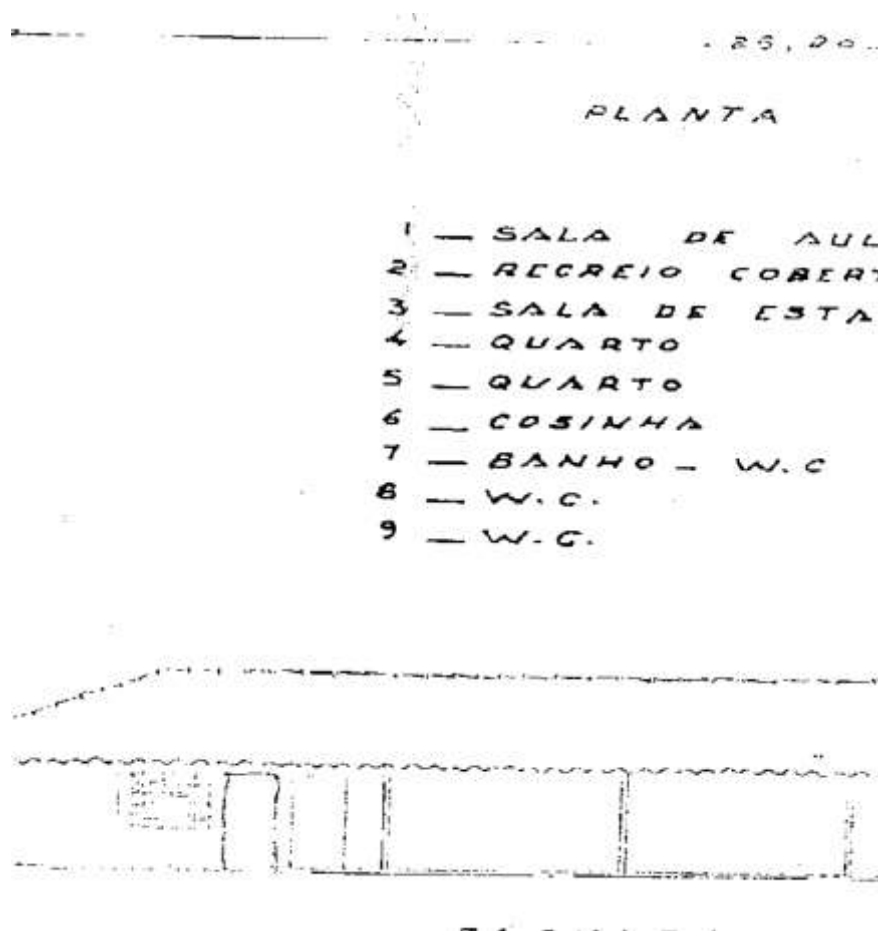
Segundo Cunha (2018, p.41), as fontes consultadas, como telegramas e jornais da época, indicavam que King Hall mantinha relações com educadores do Brasil, como “[...] o ministro da educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema (1900-1985), os diretores do Inep, Lourenço Filho (1897-1970) e posteriormente, Murilo Braga de Carvalho (1912-1952), os sociólogos Arthur Ramos (1903-1949) e Gilberto Freyre (1900-1987)”, o que lhe permitia circular pelo território brasileiro, realizando pesquisas e atuando no campo educacional, especialmente divulgando os ideais de educação norte-americanos em pauta naquela ocasião. Assim, a estratégia do Inep para a expansão da educação rural foi executada a partir da produção de um modelo arquitetônico a ser adotado nas construções das escolas rurais de todo o território nacional, conforme pode-se notar na Mensagem Presidencial de 1950, na qual o presidente Dutra reconhece que:

Embora adstrito a caracteres de padronização, o tipo de construção obedece às condições de clima, e oferece a singularidade de possuir residência contígua para professor, dotada de recursos modernos, em contato com os quais o aluno rural se familiariza com uma casa confortável, diferente de sua choupana (BRASIL, 1950, p. 178).

Book Off Education 1954. London: 1949-1964. A colaboração desse professor, como a de outros especialistas americanos com experiência em educação rural, era parte dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos. Tal relação esteve atrelada desde 1945, quando os governos brasileiros e americanos assinaram o acordo que criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (CUNHA, 2018).

⁷⁴ Parte dessa experiência do Professor Robert King Hall foi publicada no livro *Problemas de Educação Rural*. Rio de Janeiro: INEP, 1950.

Figura 01 – Modelo da Planta enviada pelo INEP aos Estados brasileiros



Fonte: SILVA, 2015.

A escola rural era composta por uma sala de aula, uma sala para residência para o professor, um pátio coberto, dois banheiros para ambos os sexos. A “casa do professor” era composta por uma sala de estar, dois quartos, cozinha e um banheiro, a qual o professor deveria receber já mobiliada pelo Estado. Esse modelo arquitetônico das escolas rurais preconizado pelo INEP se difundiu no estado de Sergipe, porém estados como Santa Catarina buscaram adaptar sua arquitetura ao clima e à arquitetura alemã predominante na região sul do país. Em Sergipe, tais escolas apresentavam conforto muitas vezes maior do que os alunos tinham em casa, o prédio da escola estimulava neles a formação de novos hábitos de vida e de convivência social valorizava a escola e a profissão docente. Deste modo, a escola deveria criar uma nova mentalidade nos alunos e professores, voltada para o aproveitamento

inteligente das possibilidades e potencialidades do meio rural, tendo em vista cercar os alunos de outro quadro de influências.

Nesse sentido, o projeto arquitetônico pensado e executado para a construção das escolas rurais comportava a casa do professor anexa, o que permitia que ele/ela morasse na escola, resolvendo em parte os problemas de deslocamento para as escolas longínquas. Naquele momento, as povoações não tinham pessoas capacitadas para atuarem como docentes, tendo em vista que a maioria era analfabeta e, portanto, tornava-se necessário contratar professores de outras localidades. É mister salientar que naquele contexto histórico, o projeto do Inep, balizado pelas Recomendações da Unesco, definia que os professores para atuarem nas escolas rurais deveriam ser recrutados na própria comunidade onde estava localizada a escola. Porém em diversos estados, como foi o caso de Sergipe, não era possível encontrar professores com o mínimo de formação residente nas proximidades da escola, sendo necessário virem professores de outras localidades e também dos meios urbanos. Nessa lógica, a distância das escolas em relação aos centros urbanos, a falta de estrutura de transporte e as péssimas condições das estradas dificultavam o deslocamento dos professores de suas residências, então morar na escola foi uma estratégia proposta aos professores pelo Estado para viabilizar a oferta e a expansão da escola primária na zona rural.

A Mensagem Presidencial de 1947 reforçava a preocupação do governo quanto à forma de atuação frente à problemática da expansão do ensino primário, no que diz respeito à construção das escolas nos meios rurais, bem como a preparação dos professores primários para atuarem nessas escolas. Nesse sentido, o presidente Dutra assim afirmou:

Dispondo já no corrente ano de uma verba de 147 milhões e 800 mil cruzeiros, o plano do Governo Federal é de ampliar a sua ação para a construção de mais 2 mil escolas e estender sua ação supletiva também à criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais, integrados nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos às zonas em que se processará sua atividade docente. A falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparados especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural (BRASIL, Mensagem [...], 1947, p. 30).

Apesar dessas iniciativas, a situação educacional do país não se alterou até mais da metade do século XX. Assim, entre a população geral de 15 anos ou mais em 1940 o índice de

analfabetismo era de 56,1%, em 1950 caiu para 50,5% e em 1960 regrediu para 39,7%. Mesmo com a redução nos índices gerais, o percentual apresentado nos anos de 1960 ainda era considerado alto, o que exigia políticas mais incisivas para que fossem garantidos a oferta, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino e da aprendizagem escolar no país (Ávila, 2013).

Quanto ao ensino rural, na Mensagem de 1949 o Presidente Dutra enfatiza os problemas relacionados ao *déficit* educacional presente especialmente nas zonas rurais do país.

A crise de assistência educacional se apresenta, contudo, com aspectos ainda mais sombrios nas regiões rurais. De fato das crianças matriculadas no curso primário, 36% pertencem aos núcleos rurais, 50 % às zonas urbanas e 12% às zonas distritais. Concorrem para essa situação, além dos fatores gerais e específicos decorrentes da rarefação demográfica e do baixo nível social e econômico, a falta de prédios adequados e a insuficiência de professores habilitados. Convém mesmo lembrar-vos que, de acordo com o último inquérito realizado de 28.302 prédios escolares destinados ao ensino primário apenas 4.297 pertenciam aos poderes públicos e somente 70% destes haviam sido construídos especialmente para fins educacionais [...] (BRASIL, 1949, p. 119-119).

É possível verificar também na mesma Mensagem que o presidente Dutra foi enfático em relação à atuação da União na liberação de recursos financeiros para a construção de escolas nos meios rurais, como pode-se ver a seguir:

De acordo com essa orientação, teve início, a partir de 1946, a construção de unidades escolares nas zonas rurais, de fronteira e de colonização, que foram aumentando no último biênio de maneira a permitir que a colaboração financeira e técnica da União produzissem os mais promissores frutos (BRASIL, 1949, p. 119-119).

À União coube a tarefa de financiar a expansão da oferta educacional elementar, tendo em vista as exigências e reclamações dos governos estaduais frente à incapacidade de arcar de forma a atender as demandas e necessidades escolares em cada unidade federativa do território nacional. Na Mensagem de 1950, o presidente Dutra reconheceu a precária condição de oferta do ensino primário no país, ocasionando o *déficit* escolar.

Esse fenômeno era sobremaneira grave, pois atingia principalmente as zonas rurais do país: enquanto nas grandes cidades ou centros mais populosos do litoral apenas 16% da população em idade escolar ficavam à margem do

sistema educacional, o número relativo a todo o Brasil indicavam que cerca de 60% dessa população não eram atingidos pela rede escolar existente (BRASIL, 1950, p. 115).

Assim, até meados do século XX, o Brasil apresentava elevados índices tanto de analfabetismo quanto de déficit educacional no ensino primário. E na zona rural esses dados ainda eram maiores, pois era no campo que estava concentrada a maioria da população, apesar do êxodo rural já estar em alta. De acordo com o Censo de 1950, mais da metade da população entre 15 anos era analfabeta, ou seja, 50,5%, fato que na percepção do governo era um empecilho para o progresso material do país.

Esse entendimento foi anunciado na Mensagem Presidencial de 1949, no qual o presidente Eurico Gaspar Dutra afirmou que “[...] se o Governo Federal não levar a cabo uma decisiva campanha de ensino, o Brasil se debaterá indefinidamente num círculo vicioso já que é óbvia a dependência do progresso material em relação ao nível de educação do povo” (BRASIL, Mensagem [...], 1949, p.118). Essa análise foi feita também por órgãos nacionais como o MEC e o Inep e entidades internacionais, a exemplo da UNESCO, o que serviu de parâmetros para a realização de programas educativos em todo o país (ÁVILA, 2013).

Diante dos propósitos de expansão da educação rural a partir de meados da década de 1940, o governo federal incumbiu o Inep da função de executar e avaliar as ações do programa a serem realizadas em cada estado da federação. Nesse sentido, o Governo Federal conferiu a José Rollemberg Leite, Governador de Sergipe, a execução de um projeto piloto para expansão das escolas rurais. Este fato foi publicado no jornal Diário de Notícia do Rio de Janeiro e transcrito no jornal Diário de Sergipe, em 05 de março de 1950. A matéria enfatizou as atribuições feitas à Sergipe no sentido de expandir as escolas rurais pelo interior.

O Estado de Sergipe vem se mantendo na liderança da execução do plano de renovação do ensino primário no Brasil especialmente no que se refere às escolas rurais, aparelhadas para dar à criança os verdadeiros fundamentos da fixação do homem do solo [...] Desenvolve-se, assim no Nordeste o plano traçado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, objetivando a melhoria do indivíduo como fator econômico dos mais preciosos (In: DIÁRIO DE SERGIPE, nº 2198, 22/03/1950, fl 01).

De acordo com o “Termo de Entrega da Escola Rural da localidade Lages, município de Itabaianinha” (1949), a escola foi construída a partir do projeto e especificações do Inep,

porém o documento analisado não deixa evidente qual era o modelo arquitetônico utilizado, se seguiu todos os aspectos da obra ou se fez adaptações. Apesar do fiscal da obra ter dado o aval, é possível que alterações tenham sido feitas a fim de atender as especificidades do local onde a escola foi construída.

O Inep também distribuiu informativos destacando a atuação de Sergipe diante da incumbência que foi dada pelo governo federal, apresentando que o estado estava em primeiro lugar com 87,84% do total de 218 prédios escolares rurais consignados pelo Inep, como pode-se verificar na publicação da notícia no jornal sergipano:

Entre os Estados e Territórios que melhor compreenderam e se lançaram à luta de renovação, que se irradiava da administração federal conseguindo atingir os mais profundos recantos da União, colocaram-se desde logo algumas unidades nordestinas, entre as quais, o Estado de Sergipe, que assumiu a liderança na tarefa de execução dos planos federais, terminando os primeiros prédios escolares e integrando-os de imediato à rede estadual, não sem completar a obra, fornecendo à escola construída com os recursos federais, uma adequada e eficiente seção agrícola, ministrando aos alunos, desde o começo, os fundamentos da verdadeira fixação do homem ao sólo, que era o que se pretendia em última análise (In: DIÁRIO DE SERGIPE, Nº 2202, 20/03/1950, fl 08).

Assim, Sergipe adotou e executou o plano de expansão das escolas rurais proposto pelo Inep, sendo que à época a Instrução Pública estadual estava sob o comando de Acrísio Cruz, então diretor do Departamento de Educação no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951). Juntos e com a anuência do Inep construíram mais de 200 (duzentas) escolas na zona rural do estado. Diante de críticas recebidas quanto à simplicidade das construções escolares nos meios rurais, Acrísio Cruz ponderou e fez a defesa do modelo arquitetônico simples apresentado pelo Inep para as escolas rurais (CRUZ *apud* BARRETO, 2006). Em entrevista concedida ao jornalista sergipano Luiz Antônio Barreto (2006), ele afirmou que desde os primórdios da nacionalização, o Brasil enfrentava um *déficit* escolar e destacou que em 1949 estava fora da escola dois milhões e quinhentas mil (2.500.000) crianças de 7 a 11 anos, sem falar das zonas interioranas que, pelas dificuldades de apuração, não tinha como ele afirmar de modo preciso (BARRETO, 2006). Pensado a época, Acrísio Cruz destacou:

A situação do mundo presente e a realidade brasileira já não permitem digressões teóricas; o que importa é agir, com a maior segurança possível, visando sempre ao bem coletivo. Daí a simplicidade do plano do INEP:

construir escolas onde não existam ou onde sejam precárias (CRUZ, 2016, In: BARRETO, 2006, p.95).

Sobre esse aspecto, Acrísio Cruz também lembrou os tipos inadequados de prédio onde funcionavam as chamadas “escolas isoladas”, o que resultava em “[...] vários inconvenientes, entre outros a utilização de casas impróprias, muitas delas sem higiene, mal localizadas, piso ordinário, de terra batida, e muitos outros”. (CRUZ, 1966 *apud* BARRETO, 2006, p.96). Diante dessa situação, ele defendia que era preciso o Brasil atender em primeiro lugar “[...] as populações rurais como meio dinamizador do engrandecimento das energias produtivas da comunidade” (BARRETO, 2006).

Nesse sentido, em Sergipe predominavam as escolas de mestre único, e estas não atendiam as demandas de crianças de 7 a 11 anos residentes no meio rural, tornando urgente a criação de escolas nos lugares mais longínquos do estado. Daí a importância que esse tipo de escola tinha naquele momento no sentido de garantir que fosse reduzido o *déficit* escolar, assim como amenizar o índice de analfabetismo no campo que naquele período atingia mais de 50% da população rural. Assim, diante das afirmações e defesas de Acrísio Cruz referentes ao projeto de expansão das escolas rurais, é possível perceber que seu pensamento estava alinhado ao que vinha sendo defendido pelas políticas do Inep, tendo à frente o então diretor, Murilo Braga (1946-1952), e ao que era preconizado nos Acordos do Brasil com os Estados Unidos e nas Recomendações da Unesco.

No estado de Sergipe havia a intenção de expandir o ensino como ficou evidenciado no discurso do Governador José Rollemberg Leite, apresentado na Mensagem de 1949 enviada à Assembleia Legislativa: “O índice de uma civilização está mais do que todo no maior ou no menor número de seus analfabetos. Educação generalizada, ampla, sem restrições é o programa a que meu Governo se entregaria acima de qualquer outro” (SERGIPE, Mensagem [...], 1949, p. XI). Esse discurso representa parte das intenções do governo sergipano em expandir o ensino primário e mostra a ênfase que foi dada em seu programa de governo quanto ao aspecto quantitativo, pois naquele momento os ideais de civilização de um povo e de uma dada sociedade eram expressos pelo número de analfabetos, por isso a preocupação do governo em expandir a rede escolar com o objetivo de alcançar o almejado progresso.

Essa preocupação fazia sentido, pois segundo o Recenseamento de 1950, Sergipe contava com 644.361 habitantes, dos quais somente 33,63% sabiam ler e escrever. Da população de dez anos e acima desta faixa etária (441.478 habitantes) que não sabiam ler e escrever 79,49% estavam na zona rural e dedicavam-se às atividades agropecuárias (MENDONÇA, 1958). Esses dados explicam interesse de Rollemberg Leite em expandir o ensino rural, o que era tendência também em âmbito nacional, tendo em vista as políticas do MEC/Inep anteriormente referidas. Para evidenciar os feitos na educação rural sergipana, o governador assim destacou na Mensagem de 1950:

Pelo sistema de acordos entre estado e o Ministério da Educação e Saúde foram construídos até o ano próximo passado, quatro (4) grupos escolares rurais e cento e quarenta e oito (148) escolas rurais. Os grupos estão localizados nas cidades de Itabaianinha, Frei Paulo, Nossa Senhora das Dores e Japoatã (SERGIPE, Mensagem [...], 1950, p. 46).

O estudo realizado por Mesquita; Nascimento; Corrêa e Silva (2015, p. 229) aponta que foram mobilizados esforços para a expansão da educação rural sergipana por parte da comissão da Instrução Pública de Sergipe, que à época era presidida pelo Professor Acrísio Cruz. “Em sua gestão manteve contatos com grandes nomes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), a saber: Anísio Teixeira e Murilo Braga, apoiando seus projetos de educação rural”. Este fato rendeu a Sergipe o apoio para “[...] a construção de mais de 200 escolas rurais” (MESQUITA; NASCIMENTO; CORRÊA e SILVA, 2015, p. 229).

O governador Rollemberg Leite apresentou em 1951 um balanço referente à expansão da Escola Rural e na última Mensagem de seu governo enviada à Assembleia concluiu que foram construídos: “[...] 218 escolas rurais, 7 Grupos Escolas Rurais, 10 grupos escolares e duas importantes Escolas Normais Rurais” (SERGIPE, Mensagem [...], 1951, p. 19). O governador também destacou o aumento no número de matrículas: “O ensino primário comum e rural tomou o desenvolvimento extraordinário, elevando-se a matrícula de 23.613 em 1947 a 29.634 em 1950” (SERGIPE, Mensagem [...], 1951, p. 21). Na análise que o governador fez a respeito do trabalho realizado em Sergipe durante o seu governo, no sentido de expandir a escola primária sergipana, destacou os desafios enfrentados e enfatizou que “Sob todos os aspectos essas dificuldades se apresentam: pessoal docente primário mal

remunerado, o número de escola reduzido, falta de grupos escolares em diversos municípios, além dos limites em que se encontrava o nosso sistema educativo, sem o ensino superior” (SERGIPE, Mensagem [...], 1951, p. 18).

Com o fim do mandato de Rollemberg Leite, os governadores seguintes também apresentaram preocupação com a expansão da rede escolar e com o número de matrículas nas escolas. Assim, Arnaldo Rollemberg Garcez, eleito a governador de Sergipe para o mandato de 1951 a 1955, continuou o programa de expansão da escola primária e assim afirmou na Mensagem de 1953: “O aparelho educacional no Estado, em grau primário, abrange duzentos e quarenta e seis (246) escolas e onze (11) grupos rurais. [...] A matrícula geral no curso primário, ascendeu a vinte e oito mil seiscientos e vinte (28.620) alunos” (SERGIPE, Mensagem [...], 1953, p. 12).

Já o governador Leandro Maynard Maciel, teve seu mandato no período de 1955 a 1959, também procurou legitimar em seu governo o aumento e a expansão educacional no estado. Para tanto registrou na Mensagem de 1957: “A matrícula nos estabelecimentos estaduais, em 1956, atingiu em Aracaju, 6.544 alunos e, no interior, 28.255, no total de 34.799 matriculados” (SERGIPE, Mensagem [...], 1957, p. 61). Ele evidenciou também a expansão das matrículas nos Grupos Escolares e Rurais e a realização de reparos em 27 Escolas Isoladas (SERGIPE, Mensagem [...], 1957). Quanto a esse aspecto, ele apresentou uma crítica às escolas rurais construídas anteriormente ao seu governo.

O estado de conservação das Escolas Rurais, como relatei a Vossa Excelência em nossas primeiras mensagens, correspondente ao ano de 1955, era o pior possível; construção de segunda classe, como são todas elas, exige uma conservação dispendiosa e, dada a quantidade, esse serviço requer despesas consideráveis (SERGIPE, Mensagem [...], 1958, p. 43).

No período de 1959 a 1962, Luiz Garcia assumiu o governo de Sergipe e assim como os demais, também registrou em suas mensagens os números referentes à situação educacional, bem como sua constante preocupação em expandir a Escola Primária. Em Mensagem de 1959 ele evidenciou:

A difusão do ensino primário está sendo a constante preocupação do Governo, que não poupa esforços no sentido de multiplicação das escolas. Ativos têm sido os serviços de conservação, aparelhamento e renovação dos próprios e seus instrumentos de trabalho escolar, em todo o Estado. Novos

grupos foram incorporados à rede, com os requisitos indispensáveis ao seu funcionamento (SERGIPE, Mensagem [...], 1959, p. 87).

Nessa perspectiva, a construção dos novos prédios escolares nos meios rurais e a consequente expansão da rede de ensino primário a partir do modelo de educação rural proposto pelo Inep revelavam que era necessário dar uma formação especial aos professores encarregados das novas escolas. Assim, o projeto também previa a necessidade de formação dos professores rurais para atuarem nessas escolas. Nesse sentido, a estratégia do Inep foi incentivar a criação de Escolas Normais Rurais, assim como a oferta de cursos de curta duração, em período de férias, para aperfeiçoamento dos professores (REZENDE, 2014).

3.2 Sobre as estratégias de formação: cursos e práticas

Como pôde ser visto, a expansão da educação rural no Brasil se deu por meio de um projeto nacional encabeçado pelo Inep a partir de meados da década de 1940. Assim, a atuação desse órgão foi tomada como uma estratégia, que no sentido apresentado por Michel de Certeau (1990), ao utilizar-se de uma prática, supõe um poder que lhe é próprio e portanto, legítimo para ocupar o lugar decisivo na execução das iniciativas, neste caso, para expansão das escolas rurais bem como a formação do professor rural. Nessa lógica o *corpus* da legislação legitimava sua ação amparada pelo Convênio Nacional de Ensino Primário assinado entre o INEP e os estados da federação a fim de repassar os recursos do programa, bem como o envio de autoridade para verificar e corroborar sua ação educativa no Estado, a exemplo da vinda do professor norte americano King Hall a Sergipe para acompanhar a execução do Programa.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que mesmo o INEP propondo um projeto nacional, sua execução não ocorreu de forma homogênea em todos os estados. Em relação à arquitetura das escolas, o modelo simplificado foi praticamente adotado na construção das escolas rurais, mas em vários lugares continuaram funcionando as escolas isoladas, concomitantemente. Porém, no que se refere às estratégias de formação, estas foram executadas de forma diferenciada. Assim, em estados como Santa Catarina e Paraná, por exemplo, a estratégia predominante para a formação de professores se deu por meio da criação de Escolas Normais Regionais ou Rurais, amparadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Porém, em estados como Sergipe além da criação da Escola Normal Rural, foi adotada também outra

estratégia para a formação dos professores, ou seja, ofertaram cursos de aperfeiçoamento de curta duração para professores rurais, ocorridos em período de férias escolares.

Em relação às Escolas Normais Rurais, desde a década de 1920 Sud Mennucci já defendia que ela fosse o *locus* de formação do professor rural, pois esta deveria atender os interesses e necessidades do campo. Assim, o ruralista Sud Mennucci foi um grande defensor da criação de escolas normais rurais, bem como da reorganização da escola primária rural destinada a atender as necessidades da vida campesina. Nesse sentido, era um árduo crítico da escola comum, ou seja, para ele havia um descompasso entre a escola urbana implantada no campo e os reais interesses e necessidades do meio rural.

Verificara, em primeiro lugar, o fracasso completo da escola rural comum, tal ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dose de inteligência e de observação [...] (MENNUCCI, 1932b apud MONARCHA, 2007, p. 29).

Visando concretizar seus ideais referentes à formação do professor rural, Sud Mennucci, na condição de diretor-interino da Diretoria de Ensino de São Paulo, em 1933 promulgou o Decreto n. 6047, de 19 de agosto de 1933 que dizia: “Instala uma Escola Normal Rural, em Piracicaba, e dá outras providências”. Porém para a sua decepção o decreto-lei não foi regulamentado devido a falta de verbas, tendo sido frustrado seu projeto de criação de Escola Normal Rural em São Paulo. (MONARCHA, 2007). Assim, a primeira Escola Normal Rural vai ser criada no Nordeste brasileiro no ano seguinte.

De fato, no Ceará, Joaquim Moreira de Sousa perfila-se no ruralismo e instala, em 1934, a Escola Normal Rural de Juazeiro, a primeira do gênero no país (SOUZA, 1994 apud MONARCHA, 2007, p. 34). Logo outras são criadas, em diversos Estados, como Pará, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás e Rio Grande do Sul, cujos planos de organização são frequentemente submetidos à apreciação de Sud Mennucci (MONARCHA, 2007, p. 34).

Segundo Junior e Farias (2007), a Escola Normal Rural de Juazeiro visava contribuir com o desenvolvimento do meio rural tendo em vista melhoria da educação do homem do campo. Assim, foram enfrentadas diversas dificuldades na implantação das escolas normais rurais nos estados brasileiros, devido à exigência de construção de prédios escolares

com uma arquitetura específica e pela falta de professores preparados para atuarem nessas escolas.

Entendia-se que “[...] para responder adequadamente às políticas educacionais e governamentais, o professor deveria ser formado de acordo com um determinado ideário político” (PEREIRA, 2013, p. 38), e no período em análise, a formação a ser ofertada deveria “plantar” um professor moderno para que ele pudesse fazer “brotar” um rurícola novo, ou seja, os cursos ofertados deveriam permitir ao professor apropriar-se das ideias ruralistas e da pedagogia moderna para que fosse possível desenvolver no homem do campo a capacidade de manter-se no meio rural. Para tanto, seria necessário uma formação que lhe permitisse modernizar os métodos de ensino, incluir no currículo escolar atividades agrícolas, o trato com animais e noções de higiene e sanitarismo. Essa perspectiva tinha como propósito mudar a mentalidade do rurícola e contribuir para a modernização da educação e da própria vida no campo.

Uma vez que atuam diretamente na educação de crianças e jovens, os professores são os responsáveis direto pela implementação do projeto educacional oficialmente difundido e a formação por eles recebida se torna decisiva porque os preparou, ou não, para uma atuação coerente com as expectativas neles depositadas (PEREIRA, 2013, p.39).

Nesse sentido, o projeto de formação de educadores proposto pelo INEP estava fundamentado em alguns dos princípios ligados à Escola Nova, e ao mesmo tempo se relacionava aos ideais ruralistas que então circulavam transnacionalmente e contavam com o apoio de organismos como a Unesco (PEREIRA, 2013). Assim, dentre os projetos do INEP, havia os que se relacionavam ao meio rural, os quais objetivavam a expansão, criação e modernização de escolas primárias rurais, o combate ao analfabetismo no campo e a formação dos quadros profissionais para atuarem nas escolas a partir das especificidades do meio rural. Essa perspectiva estava em sintonia com o já anunciado modelo de educação rural proposto pelos Estados Unidos aos países da América Latina imediatamente após a II Guerra Mundial.

Para dar prosseguimento ao plano, uma das estratégias governamentais que visavam contribuir para a expansão e organização do ensino primário rural no Brasil foi a já ressaltada promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, publicada pelo Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). Em relação ao ensino rural esta lei permitiu a reorganização do período letivo e férias de acordo com as conveniências regionais,

considerando o clima e as fainas agrícolas das zonas rurais. Essa modificação tinha como justificativa o favorecimento da vida do agricultor, que contava com a colaboração dos filhos, mesmo aqueles em idade escolar, em suas atividades laborais no campo (BRASILa, 1946).

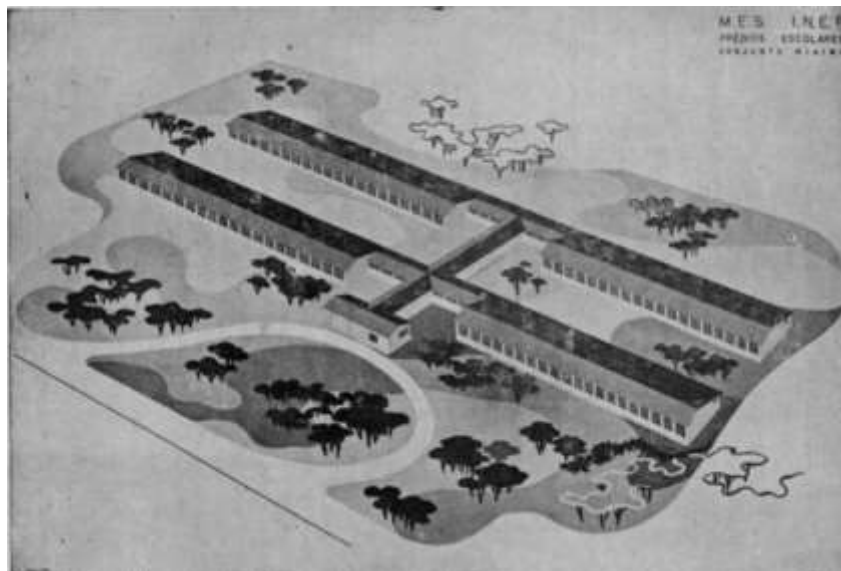
Paralelamente à defesa de expansão da escola rural estavam os discursos sobre a formação de professores. Nos debates, aparece a necessidade de aparelhamento das escolas normais, a preparação adequada dos professores para a atuação no campo e a defesa de programas e currículos que priorizassem a formação do homem para viver no meio rural. Assim, nesse mesmo período, o governo federal através da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) estabeleceu:

[...] dois ciclos para a formação de professores: o primeiro, de nível ginasial (4 anos de duração após o curso primário) destinava-se à formação dos regentes do ensino primário; o segundo, de nível colegial (3 anos de duração) formaria os professores normalistas. A partir de então, em várias regiões do país foram instaladas Escolas Regionais Rurais, além de cursos de aperfeiçoamento de professores rurais (SOUZA, 2016, p.6).⁷⁵

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Normal por meio de uma formação aligeirada, qualificou como professores regentes os professores que concluíam o primeiro ciclo do curso, o qual correspondia, ou seja, era equivalente ao Ginásio. Porém há de se convir que a escola para a qual eles estavam sendo preparados, ou seja, a escola primária e em muitos casos a escola primária rural, fazia-lhes exigências que eles talvez não tivessem condições de atender. O modelo de escola normal proposto no programa do Inep levava em consideração os espaços para a realização de atividades práticas, a escola primária em anexo e uma extensa área externa que serviria para realização das atividades voltadas para o meio rural.

⁷⁵ Por meio dos cursos normais regionais, de ciclo ginasial, uma formação simplificada foi instituída para os "regentes" das escolas primárias caracterizadas como de "caráter regional" (as localizadas nas zonas rurais, por exemplo) (PEREIRA, 2013, p. 103). Santa Catarina foi um dos Estados que se adaptou rapidamente à Lei Orgânica do Ensino Normal quando, ainda em dezembro de 1946, promulgou uma correlata lei estadual. Essa "agilidade" na resposta à normatização de nível nacional parece ter surtido efeitos, de modo que, em 1951, Santa Catarina era o primeiro Estado da federação na quantidade de cursos destinados a formar regentes do ensino primário, um total de trinta e oito (LOURENÇO FILHO, 1953 *apud* PEREIRA, 2013, p. 105).

Figura 2 – Modelo de escola normal rural difundido pelo INEP em 1950



Fonte: Costa, 2016.

O governo de Sergipe, buscando atender a tais orientações assim como as estratégias do INEP para a formação do professor rural, sistematizou as iniciativas quanto à formação de professores a partir das orientações contidas na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) e nesse sentido, criou a correlata Lei nº 30, de 4 de dezembro de 1947 com o objetivo de adaptar o Ensino Normal de Sergipe às exigências da Lei federal. E para dar maior concretude à formação do professor rural, o governo de Sergipe posteriormente criou a Lei nº 212, de 29 de novembro de 1949, na qual cria duas Escolas Normais Rurais, como reflexo da perspectiva ruralista da educação em vigor, e com o objetivo de atender as exigências de preparação do professor primário rural. Assim a lei determinou:

Art.1º – Ficam criadas duas (2) Escolas Normais Rurais, com sede nas cidades de Lagarto e Itabaiana, respectivamente.

Parágrafo Único – Cada Escola Normal Rural manterá um curso de Ginásio e um de Formação de Professores.

Art. 2º – O ensino, nas Escolas Normais Rurais a que se refere o artigo anterior, obedecerá a legislação em vigor e as instruções que forem baixadas (SERGIPE, 1949).

É possível perceber que na citada lei, os professores que fossem formados na Escola Normal Rural em Itabaiana e na Escola Normal Rural em Lagarto⁷⁶, deveriam ocupar as vagas do magistério primário nas escolas primárias rurais. Essa perspectiva atendia o que o governador José Rollemberg Leite (1948-1951) já havia sinalizado, ou seja, que a escola primária rural no estado de Sergipe padecia com a falta de professores qualificados para atuarem em consonância com os princípios modernos e ruralistas (BERGER, 2011).

Assim foram criadas legalmente duas escolas normais rurais em Sergipe. A Escola Normal Rural Murilo Braga, situada em Itabaiana, criada em 29 de novembro de 1949, a qual deveria oferecer o curso Ginásial e Pedagógico para os estudantes de Itabaiana e dos municípios circunvizinhos e “[...] deveria formar professores, sobretudo na zona rural da região, em um momento que apenas o Instituto de Educação Rui Barbosa cumpria esta missão” (BERGER, 2011). Quanto à Escola Normal Rural de Lagarto, não se tem encontrado informações sobre seu funcionamento nas fontes consultadas e na historiografia da educação. Com relação à formação docente proposta pela Escola Normal Rural sergipana, Berger assim esclarece:

A proposta curricular contemplava matérias ensejando ao professor o domínio dos conhecimentos das ciências e das técnicas pedagógicas; dos conhecimentos da escola primária; das técnicas de relações públicas e de comunicação com o homem simples; dos diversos padrões culturais do nosso rurícola; dos interesses dominantes e outros problemas que afetam o meio rural. Veiculava também conhecimentos de Economia e Sociologia rural para melhor compreensão da realidade e desenvolvimento do trabalho pedagógico (BERGER, 2011, p. 171).

A atuação do governo de Sergipe frente à criação das escolas normais também justificava-se pelo fato de que a maioria das escolas primárias sergipanas contava com professores despreparados, sem qualificação para atuar no magistério. Na década de 1950, “[...] o número de leigos atinge a cifra de 968, ou seja, em termos percentuais 67,3%, o que representa índice bem alto de improvisação [...]” (MENDONÇA, 1958, p. 158). A respeito da presença de professores leigos nas escolas rurais de Sergipe e seus desdobramentos em termos não qualitativos, estes já haviam sido abordados por Mendonça (1958). Assim, ele afirmou:

⁷⁶ Em 1952 a Lei nº 393, autoriza “1º Construção da Escola Normal Rural de Lagarto – quinhentos mil cruzeiros (Cr\$ 500.000,00) [...]” (SERGIPE, 1952 *apud* COSTA, 2016, p.100). Neste há também a autorização de seiscentos mil cruzeiros para a construção de 10 escolas rurais.

Segundo dados (sujeitos a retificação) colhidos no Serviço de Estatística Educacional militam em Sergipe no ensino público e particular, presentemente, apenas 470 professores diplomados. O número de leigos atinge a cifra de 970 professores, ou seja, em termos percentuais, 67,3%, o que representa índice bem alto de improviso, e assume caráter de gravidade, pois esse professorado leigo, na sua maioria, é composto de incapazes, semi-analfabetos e desinteressados, que vêm no magistério somente o ganha-pão. (MENDONÇA, 1958, p. 158).

Todavia, é preciso esclarecer que já existia em Sergipe a Escola Normal Rui Barbosa criada no período imperial, posteriormente denominada Instituto de Educação Rui Barbosa⁷⁷, com sede na cidade de Aracaju, capital do estado, a única instituição responsável pela formação dos professores primários de Sergipe, porém sua localização dificultava o acesso por parte dos professores do interior, além disso, seu currículo não atendia as especificidades das escolas rurais.

Figura 3 – Instituto de Educação Rui Barbosa – Aracaju - SE



Fonte: <http://sergipeemfotos.blogspot.com/2013/07/instituto-de-educacao-rui-barbosa>. Acesso em: 04.02.2018.

⁷⁷ A Escola Normal Rui Barbosa foi fundada em 1871 e em 1943 transformou-se no Instituto Pedagógico. Conforme o Relatório feito pelo Dr. José Rollemberg Leite, apresentado em 1943 ao interventor do estado de Sergipe, Augusto Maynard Gomes, o Instituto Pedagógico Rui Barbosa oferecia uma formação enciclopédica com forte conteúdo de cultura geral. O curso tinha a duração de três anos, respectivamente: 1º ano – Português, Matemática, Física e Química, História Natural, História da Civilização Brasileira, Desenho Pedagógico, Educação Física, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais Pedagógicos. 2º ano – Biologia Educacional, Pedagogia, Agricultura e Economia Rural, Psicologia Infantil, Metodologia e Prática do Ensino Primário, Sociologia Educacional, Educação Física, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais Pedagógicos. 3º ano – História da Educação, Administração Escolas e Estatística, Psicologia Educacional, Metodologia e Prática do Ensino Primário, Agricultura e Economia Rural, Educação Sanitária e Higiene Escolar, Canto Orfeônico, Educação Física, Trabalhos Manuais Pedagógicos (COSTA, 2016).

No que tange à Escola Normal Rural Murilo Braga, sua localização era afastada do centro da cidade de Itabaiana, fica às margens da estrada de Rodagem para Laranjeiras, entre o povoado Marianga e o Tanque Santa Cruz. A referida escola iniciou suas atividades em 1950 com a oferta do Curso Ginásial, porém o curso Pedagógico só teve a primeira turma em 1954, fato que demonstra as dificuldades e desafios enfrentados no âmbito da formação do professor naquela época. A ENRMB estava amparada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) a qual permitia que o Segundo Ciclo do curso de formação de professores primários fosse ministrado em até dois anos. Segundo o “Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais [...]. Art. 9º Será permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos [...]” (BRASIL, 1946). É preciso destacar também que mesmo com a grande demanda de formação de professores, o estudante para ingressar no curso normal rural deveria ser aprovado nos “exames de admissão” ao 1º ano normal (2º ciclo), iniciado logo após o primário (COSTA, 2016).

Figura 4 - Escola Normal Rural Murilo Braga - Itabaiana-SE



Fonte: ww.google.com/search?q=escola+normal+rural+murilo+braga+itabaiana+sergipe&tbm
Acesso em: 04.02.2018.

Faz necessário também apresentar que, embora a Escola Normal Murilo Braga tenha sido criada com a intensão de formar os professores para atuar na perspectiva de atender as necessidades do meio rural, seu currículo não foi capaz de proporcionar a formação adequada às especificidades do público rural, pois as disciplinas eram semelhantes às da Escola Normal Rui Barbosa, localizada em Aracaju. (COSTA, 2016). Conforme a Tese de Doutorado da pesquisadora Silvânia Santana Costa (2016), a população e até mesmo os estudantes do curso Normal de Itabaiana desconheciam que a Escola Normal Rural Murilo Braga se tratava de uma “escola normal rural”. De acordo com relatos de ex-alunas/professoras a escola nada tinha de rural, como se pode verificar a seguir:

Não, não tinha nada com o rural a gente (NORONHA, 2015 *apud* COSTA, 2016).

Não tinha nada sobre rural campo. Era só o nome da escola, mas não dava aula nenhuma sobre o agricultor (ANDRADE, 2015 *apud* COSTA, 2016).

Inclusive que eu saiba foi criado como rural por ser distante da cidade, uma vez Zé Leite que ele foi na época, foi em 49 e foi criado o Murilo Braga ficava muito distante do centro de Itabaiana e por isso que ele tinha de escola rural. Não, foi criado pela distância, se achava tão longe que achava que estava na zona rural, não foi fato de atender professores nem para os professores futuramente irem para zona rural não (NORONHA, 2016 *apud* COSTA, 2016, p. 104).

Assim, para melhor compreensão do processo formativo da ENRMB, apresento a seguir a estrutura curricular determinada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) para o curso de formação do professor primário, bem como o currículo adotado pelo Instituto de Educação Rui Barbosa (IERB) e o implantado na ENRMB. Esses quadros permitiram contrastar a proposta curricular de formação para a educação normal em Itabaiana. Em relação ao currículo estabelecido pelo Decreto Lei Nº 8.530/1946, percebe-se que as disciplinas do primeiro ciclo, contemplam conhecimentos gerais em detrimento da preparação profissional. Enquanto que no segundo ciclo, estão presentes as disciplinas que formam os fundamentos da educação, acrescidos da metodologia e da prática de ensino.

Quadro 2 - Disciplinas do Curso Normal – Lei Orgânica de 1946

Primeira Série	Segunda Série
Português	Psicologia Educacional
Matemática	Fundamentos Sociais da Educação
Biologia Educacional (Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas e Higiene)	Puericultura e Educação Sanitária
Psicologia Educacional (Noções de Psicologia da Criança e Fundamentos Psicológicos da Educação)	Metodologia do Ensino Primário
Metodologia do Ensino Primário	Prática de Ensino
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Música e Canto	Música e Canto
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos

Fonte: Costa, 2006.

Quadro 3 - Disciplinas do Curso Normal do Instituto de Educação Rui Barbosa (1947)

Primeira série	Segunda série
Português	Psicologia Educacional
Matemática	Fundamentos Sociais da Educação
Pedagogia	Puericultura e Educação Sanitária
Biologia Educacional (Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas e Higiene)	Metodologia do Ensino Primário
Psicologia Educacional (Noções de Psicologia da Criança e Fundamentos Psicológicos da Educação)	Prática de Ensino
Metodologia do Ensino Primário e Pedagogia	Administração Escolar
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Música e Canto Orfeônico	Música e Canto
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos

Fonte: Costa, 2006.

Em relação ao currículo do Curso Normal ofertado pelo Instituto de Educação Rui Barbosa (IERB) um ponto positivo teria avançado com relação à formação para atuação na zona urbana, demonstrava a preocupação com os conhecimentos pedagógicos e práticos considerados fundamentais para o fazer do professor em sala de aula. Sendo assim, o Instituto de Educação Rui Barbosa (IERB) estava seguindo as diretrizes de preparação para docência inserida no contexto social e econômico que requeria um curso direcionado para a preparação

profissional, onde era possível encontrar disciplinas voltadas para a preparação do professor primário, como se pode verificar a seguir.

Quadro 4 - Disciplinas do Curso Normal da Escola Normal Rural Murilo Braga – Itabaiana-SE

Primeira série	Segunda série
Português	Psicologia Educacional
Matemática	Sociologia
Biologia Educacional	Puericultura e Educação Sanitária
Psicologia Educacional	Metodologia do Ensino Primário
Metodologia do Ensino Primário e Pedagogia	Prática de Ensino
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Música e Canto Orfeônico	Música e Canto
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos
Literatura	Português
	Literatura
	Administração Escolar

Fonte: Costa, 2006.

Comparando o currículo da ENRMB com o do IERB, dois pontos foram relevantes: a opção pelo segundo ciclo do Curso Normal feita pela ENRMB (Colegial de 3 anos) e o currículo do curso onde as disciplinas diferenciavam-se apenas pela inserção de Literatura, Português e Administração Escolar, ao invés de terem sido incluídos disciplinas de preparação para o exercício profissional em escolas primárias rurais, afinal esse havia sido o propósito de sua criação. Nesse sentido, questiona-se: Se a ENRMB havia sido criada dentro de um programa piloto de governo para formação de professores primários rurais, por que o currículo não contemplava as especificidades do campo? Por que razão fez a escolha pela sistematização do ensino normal na instituição seguindo o padrão estabelecido pelo documento que regia a Organização do Ensino Primário e Normal do Estado de Sergipe e não pelo qual deveria guiá-lo? Como o propósito era formar professores para a área rural, o curso adotado deveria ter sido o do primeiro ciclo (Ginásial de 4 anos), correspondente ao curso de regente de ensino, que ficou denominado nacionalmente por curso normal regional (COSTA, 2016).

Nesse sentido, o Curso de Regente do Ensino Primário foi entendido, pelos órgãos de administração foi visto como adequado para a formação de professores rurais devido a curta duração e ao currículo mais flexível, ou seja, permitia que fosse adotado

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 (COSTA, 2016).

Nessa perspectiva, ao analisar a função da escola normal regional ou rural, Werle (2006) destaca o seu papel diferenciado, tendo em vista o atendimento das especificidades do público a qual se destinava.

Assim, a Escola Normal Rural deveria seguir uma proposta diferenciada contemplando três indispensáveis conhecimentos: agricultura, enfermagem e higiene, e os relacionados à inovação e incentivo do progresso no meio rural, além de alfabetizar o homem do campo. [...] O que diferenciava a Escola Normal da Escola Normal Rural era a abrangência do trabalho pedagógico desta última não apenas circunscrito a ensinar a ler e escrever, à sala de aula, mas um trabalho de constituição social, de formação do cidadão e do ambiente rural, das zonas de campo e litorâneas, atento às diferenciações regionais (WERLE, 2006, p. 118).

Seguindo tal lógica, a Escola Normal Rural Murilo Braga não atendeu as necessidades de formação do professor rural sergipano, devido ao currículo inadequado para o propósito a que se destinava e também pela baixa matrícula em suas turmas (COSTA, 2016). Nesse sentido, como já anunciado, diante da predominância de professores leigos atuando nas escolas rurais de Sergipe e da falta de professores qualificados para atenderem as novas demandas, foi preciso encontrar um meio prático e rápido para aperfeiçoar os professores, pois muitos haviam sido recrutados de diversas localidades e em alguns casos da própria povoação, e tinham formação para atuar no magistério, uma vez que não possuíam a formação pedagógica para o exercício docente e este fato era entendido pelo INEP como motivo que comprometeria o alcance dos objetivos do Plano de expansão das escolas primárias rurais, entretanto o prescrito não foi determinante.

Assim, a partir das dificuldades encontradas no tocante à formação adequada dos professores rurais, dada a função desvirtuada da ENRMB, outra estratégia adotada pelo INEP, junto aos estados, foi orientar a oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores rurais. Estes tinham como propósito preparar o professor para “semear” o novo ideário de homem rural e para atuar com o objetivo de atender as necessidades da escola rural e da população que vivia em seu entorno. Para tanto, ao professor rural foi incumbido o papel de

fazer “vingar” o “broto”, ou seja, fazer do aluno um sujeito educado para amar a terra e para aprender e ensinar a seus familiares a obter dela tudo que fosse possível. Somente assim o professor rural poderia contribuir para manter os rurícolas “em seu lugar”. Para tanto, ele deveria ensinar a utilização de técnicas agrícolas modernas, que aumentassem a produção e assim fizessem o rurícola usufruir dos benefícios que a terra, bem cuidada, seria capaz de ofertar. Assim, mesmo que o chão fosse árido e a colheita não fosse garantida, essa era a alternativa preconizada pelas políticas do Inep para a formação e atuação dos professores rurais.

Nesse período, o governador de Sergipe, José Rollemberg Leite, também mostrava preocupação com a organização administrativa e pedagógica da educação rural, assim, em 1948 criou, no Departamento de Educação do Estado, o Serviço de Educação Rural (S.E.R.), chefiado pelo professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho, que também contribuiu de maneira decisiva com a educação rural em Sergipe. Era uma espécie de diretoria e tinha como objetivo ofertar cursos para professores rurais, auxiliar as escolas rurais na aquisição de utensílios agrícolas, fornecer orientações para a realização de atividades rurais nas escolas, a exemplo de hortas e melhoria no trato com a terra e com a criação de animais (RIBEIRO FILHO, 2006 *apud* BARRETO, 2006).

Quanto a esses serviços de apoio técnico e material oferecidos às escolas rurais de Sergipe, foram localizados documentos no Arquivo Estadual de Sergipe, por exemplo, Relatórios de Inspeção às escolas rurais, que retratam a distribuição de utensílios agrícolas, entres eles enxadas, baldes, regadores, sementes etc. Em entrevista concedida ao jornalista Luiz Antônio Barreto em 2006, o técnico agrícola, professor e diretor do S.E.R., Ribeiro Filho afirmou que dentre as ações desse serviço estava a de colaborar com as escolas rurais no sentido de prepará-las para desenvolver atividades de agricultura como plantação de hortaliças e criação de granjas para produção de aves e de outros animais, bem como era fundamental a oferta de cursos para os professores rurais adquirirem tais conhecimentos, tanto teórico, quanto práticos (RIBEIRO FILHO, 2006 *apud* BARRETO, 2006).

Nesse sentido, corroborando com esse aspecto, em meados da década de 1950, o professor sergipano Nunes Mendonça (1958), ao refletir sobre o currículo dos cursos para formação de professores rurais, defendia que ele de fato deveria considerar eminentemente as características próprias do meio rural, e propunha que: “[...] no curso, realizado em regime de

comunidade de vida e de trabalho, com auto-disciplina, estudo dirigido, trabalhos em equipe, práticas agrícolas, etc., além dos estudos sistemáticos, cuidar-se-ia de desenvolver a aprendizagem de indústrias domésticas e rurais” (MENDONÇA, 1958, p. 177). Contudo, apontou que em Sergipe “[...] a formação do professor capaz de atuar eficazmente no meio rural, é um dos problemas educacionais que precisava de ser enfrentado, com ânimo e lucidez” (MENDONÇA, 1958, p. 177).

Nunes Mendonça (1958) acentuou ainda que o problema da atuação docente no campo, bem como *o déficit* de professores no Estado de Sergipe era decorrente da resistência dos profissionais diplomados de assumirem a docência e, também de se deslocarem para a zona rural, o que contribuiu para que pessoas sem a formação adequada fossem admitidas como professores no ensino público. Essa resistência era devido aos baixos salários que não estimulavam que os professores diplomados se deslocassem para o campo, por isso era comum que governantes preenchessem essas vagas por meio de “apadrinhamento” de pessoas da própria comunidade que tivesse alguma ligação com eles, mesmo sem possuir nenhum tipo de formação para atuar como professor (MENDONÇA, 1958).

Assim, apesar dos governos sergipanos já oferecerem outros cursos de formação geral, como o Curso de Férias para Professores Primários, cursos de alfabetização, dentre outros, com o objetivo de preparar os professores em serviço sem distinção do local de trabalho, optei estudar apenas os curso voltados para os professores rurais que de certa forma tinham relação com o projeto internacional e nacional de expansão e modernização da educação rural na América Latina e no Brasil.

Nesse sentido, em 1948, o governo de Sergipe realizou o primeiro curso específico para os professores rurais, o qual se denominou “Curso Intensivo de Educação Rural”. Ele foi ofertado precisamente de 03 de fevereiro a 13 de março de 1948, no período correspondente às férias escolares. De acordo com o manuscrito do técnico agrícola e professor José Ribeiro Filho (1948), o curso foi realizado por meio de aulas teóricas, que ocorriam na sede da Escola Normal “Rui Barbosa” localizada em Aracaju, e de aulas práticas realizadas no Aviário D. Pedro II, localizado no povoado Sobrado, também na capital. No aviário ficavam o galinheiro e uma grande área onde estavam as hortas com variadas espécies de legumes e verduras. Para se deslocarem ao Aviário, os alunos e o professor utilizavam uma marinete disponibilizada pela Diretoria de Educação. Ainda segundo o manuscrito do professor José Ribeiro Filho

(1948), participaram desse curso mais de 100 professores⁷⁸ distribuídos em turmas diferentes com denominações das letras do alfabeto (turma A, turma B...) (SERGIPE, 1948). O Governador de Sergipe, José Rollemberg Leite (1948-1951), referiu-se a esse curso na Mensagem enviada à Assembleia Estadual de Sergipe em 1948 e assim, afirmou que em parceria com o INEP ofertou:

[...] um Curso intensivo de Educação Rural, com uma matrícula de cêrca de 140 professoras, sob a direção de um técnico agrícola, desenvolvendo um programa bastante prático, que corresponde ao que foi planejado por aquele Departamento. De fato, maior despesa se tem a fazer. A aquisição de material didático especial para aquele ramo de ensino não se fez sem o dispêndio de, pelo menos, dois mil cruzeiros por escola (SERGIPE, Mensagem [...], 1948, p. 13).

O curso tinha o propósito de fornecer aos professores conhecimentos voltados para as especificidades do meio rural e prepará-los para futuramente desenvolver, com os alunos atividades práticas com o objetivo de fazê-los ter contato com atividades agrícolas, como hortas escolares e a criação de pequenos animais e aprendessem, também, os cuidados com a higiene e a saúde. Todo esse conhecimento fornecido para as professoras deveria ser repassado para os alunos e posteriormente eles deveriam repassar para seus pais. E seria assim a disseminação das formas modernas de se trabalhar no campo e para produzir mais e melhor. Para tanto, o curso apresentou as seguintes disciplinas em seu currículo: Agronomia Geral e Especial, Zootecnia Geral e Especial, Horticultura Geral e Especial, Pomicultura, Combate às doenças e pragas das plantas cultivadas, Tecnologia e Jardinocultura. Foram realizadas também Palestras sobre Organização e Finalidades dos Clubes Agrícolas (SERGIPE, 1948). Como pode-se notar havia uma intensão de preparar os professores para que eles aprendessem tanto conhecimentos teóricos quanto práticos para que depois repassassem para seus alunos nas escolas rurais. Essa era a estratégia adotada para cumprir os objetivos do Inep e, de certa forma, atendia os ideais ruralistas que visavam combater o êxodo rural.

A respeito do referido Curso, ofertado em 1948, localizei no APES diferentes listas contendo o nome dos professores rurais distribuídos por turma e uma lista contendo o nome somente de uma parte dos professores participantes. Os professores foram organizados em turma diferentes, conforme consta no único Relatório localizado, este do professor José

⁷⁸ No apêndice 4 encontra-se um quadro com a relação de parte dos professores que participaram desse curso, bem como período de realização, professor ministrante e as disciplinas ofertadas pelo mesmo.

Ribeiro Filho (1948). Encontrei também junto com as listas de professores um documento manuscrito contendo planejamento de aulas que o professor identificou como “Disposição das Aulas”. Nele o professor apresenta a distribuição das aulas, as turmas, as datas das aulas e os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, conforme apresentado no anexo 4. A análise desse documento me deu a ver como o curso foi delineado e quais os seus pilares teórico-práticos, como se pode ver adiante.

Nesse sentido, as atividades práticas do Curso eram realizadas no Aviário D. Pedro II. No tocante aos conhecimentos rurais ensinados, no relatório do aluno Israel Alves Silva, datado de 13 de fevereiro de 1948, ele apresenta, entre outros aspectos, uma aula sobre a criação de galinhas. Inicialmente expôs: “Fomos tomar alguns apontamentos sobre as aves, cuja se destacou – a galinha” (SILVA, 1948). Nesse momento da aula, ele informou que o professor Ribeiro deu as explicações e só depois é que eles foram conduzidos ao local onde eram criadas as galinhas.

O que mais impressionou a nossa vista foram as galinhas, onde as galinhas põem. É de uma espécie admirada. Disse-nos o professor que esses galinheiros são chamados ninhos automáticos ou alçapões destinados a prenderem as galinhas quando estas vão pôr. Também nos explicou que os poleiros devem ser abaulados; isto é, sem quinas (SILVA, 1948).

O referido aluno também revelou que foram apresentados encaminhamentos didáticos e conhecimentos importantes para a criação de galinhas, como por exemplo, o que era e como funcionavam a criadeira, os comedores, as chocadeiras, bem assim, como se dava a eclosão dos ovos e o nascimento dos pintos. Prossegue o relatório dando conta das atividades apresentadas que envolvia o cultivo da terra e plantação. Sobre isso ressaltou: “Após a aula foi sobre hortaliças e o professor conduziu a turma para a área onde estava a plantação e observou a variedade de hortaliças como: quiabo, couve, tomate, cenoura, melão, pimenta, pimentão, coentro, etc” (SILVA, 1948). O aluno destacou ainda: “Depois fomos olhar a sementeira, onde continha muitas espécies de sementes plantadas e já crescidas para fazer o transplantio” (SILVA, 1948).

Como pode ser percebido, além de demonstrar como cada setor funcionava, o aluno também apreendeu os nomes e as formas de cultivo. Se se considerar que aspectos como: poleiros abaulados, sementeira e transplantio foram ressaltados no relatório, há que se entender que havia uma preocupação que o professor adquirisse o conhecimento técnico dos

instrumentos e dos processos modernos que envolviam as atividades agrícolas, e nesse sentido era esperado que esses saberes fossem repassados para os alunos das escolas rurais.

Uma das alunas do curso chamou o professor de “doutor” em seu relatório, sinal indicativo de respeito e de admiração, também presente em outros relatórios. Segundo ela, em relatório de uma das aulas, inicialmente o “[...] professor fez as explicações e fomos observar todo o processo de criação das galinhas: ninhos alçapões, comedouros, bebedouros e poleiros” (FONTES, 1948). Nessa mesma aula fica claro que os alunos observaram os cuidados com a higiene do local, dos bebedouros e do ninho que funcionava automaticamente; bem como das raças mais apropriadas para pôr ovos e para produzir mais carne e os cuidados e os tipos de ração para as galinhas. Ainda descreve a visita à sala de incubação. “Esta sala compõe-se de: criadeiras para pintos, comedouros para pintos e chocadeiras ou incubadeiras” (FONTES, 1948).

Já com relação à aula na horta a aluna relembra que inicialmente o “professor nos mostrou os aparelhos mais comuns em hortas: o regador, a balisa, o enxadão ou enxadeca, a pá deitada, o ansinho, o gadanho, o sacho e a enxada comum” (FONTES, 1948). Em seguida ela descreve como cada aparelho deveria ser usado na horta. Após isso, passou a descrever formas de usar a semente ou mudas no plantio das hortaliças, bem como os cuidados, detalhando tamanhos e espaçamento entre as plantas.

Nesse aspecto, a aluna/professora Maria Nair dos Santos no relatório de 05 de fevereiro de 1948 retrata o seu “Curso de Férias”. No Relatório ela deixa claro que seu professor explicou primeiro sobre a matéria que iriam estudar. Fez uma descrição sucinta de tudo o que viu e aprendeu no aviário sobre a criação de galinhas e a produção das hortaliças. “Ele também nos explicou praticamente como se faz o plantio do pimentão, tomate e coentro, etc. Fiquei entusiasmada com esta primeira orientação e também por saber que as plantas com o oxigênio que dispndem [sic.], purificam o ar atmosférico, tão necessário a nossa existência” (SANTOS, 1948).

A aluna Maria Nascimento Santos (s.d.) relatou uma aula prática que teve com o professor Ribeiro, desta feita envolvendo os materiais didáticos para o campo:

Às 3 horas saímos de marinete do Departamento de Educação com os professores. Quando chegamos no Ministério da Agricultura, êle nos convidou a descer e nos levou a um compartimento onde vimos diversos

materiais agrícolas e nos mostrou um por um e dizendo os respectivos nomes. Aqui poderei dizer nomes de alguns que estou lembrada: o arado, cultivadores, semeio mecânico, semeador de bico de pato, cultivadores de dentes, grade de 8 discos, pulverizador para CB em diversos tipos, arrancador de batatas, etc (SANTOS, s.d.).

A aluna Maria Matos Monteiro no relatório de 05 de fevereiro de 1948, por sua vez, deu a ver que escolas estavam sendo construídas e que o contato se deu ainda na condição de cursista, o que permitia uma melhor apreensão delas e do que realmente podia ser produzido. Assim se expressou: “Ao voltarmos, no caminho saltamos para olhar um prédio que estão edificando para uma Escola Rural”. Sobre esse mesmo assunto considerou a aluna Odete Figueirêdo dos Santos, (s/d): “Depois tomamos a marinete fomos ao Sobrado observar o tipo de Escolas Rurais que pretendemos tomar posse de uma delas para organizá-la bem e trabalhar, lutar com a criançada para sermos vencedores na batalha rural”. Ainda sobre as impressões e o compromisso do curso e dos professores a aluna Nenfrides Nunes Oliveira (s/d) ressaltou: “Daí vim a conhecer quanto é necessária a agricultura em toda a nação. A palavra agricultura que até então não sabia a grande utilidade que tem, hoje graças aos esforços do nosso professor Ribeiro sei descrevê-la minuciosamente o que quero dizer, conforme aprendi” (OLIVEIRA, s.d.).

As alunas Odete Figueirêdo dos Santos (s.d.), Lindalva Cardoso Dantas no relatório de 03 de março de 1948 e Maria Erundina Mota de Sousa em relatório de 23 de fevereiro de 1948, destacaram a importância das aulas práticas. Sobre elas ressaltou esta última: “Depois de havermos tido várias aulas teóricas, tivemos uma mais compreensível, com menos esforço de inteligência, que foi a aula prática. Nessa tivemos a oportunidade de examinarmos e olharmos com os nossos próprios olhos”.

O relato da aluna Maria Francisca da Conceição, de 26 de fevereiro de 1948, deixa claro que a estrutura da Escola Normal da capital estava sendo utilizada para a implementação do curso, o que, senão revela, indicia acerca das intenções das estratégias dos educadores envolvidos com a modernização da educação rural. Segundo ela:

A tarde do dia 14 de fevereiro foi esplêndida para as alunas do ‘Curso Rural’, do qual faço parte. A natureza de cada uma e principalmente a minha, entusiasmou-se naquela tarde fresca e em que fomos transportadas por ônibus ao Aviário Pedro II, localizado no município da capital do Estado de Sergipe. **Sáimos às 3.30 horas da Escola Normal “Rui Barbosa”, onde atualmente estamos assistindo as aulas teóricas, relativas ao curso em**

companhia do nosso professor de Agricultura. Após alguns minutos, chegamos ao local definitivo. Dirigimo-nos ao galinheiro Industrial, onde recebemos várias explicações (CONCEIÇÃO, 1948, grifo nosso).

Outra experiência no campo da formação do professor rural em Sergipe foi resultante da ação do professor Robert King Hall e ocorreu em 1949, quando ele foi convidado por Murilo Braga, então diretor do INEP, para acompanhar o desenvolvimento do Plano piloto para expansão das escolas rurais de Sergipe. Na ocasião visitou escolas rurais construídas e em construção e também ministrou curso para professores rurais no estado (CUNHA, 2018). Para registrar suas impressões a respeito da educação rural em Sergipe, King Hall produziu em 1950 um relatório para o INEP sobre a viagem ao estado. Nesse documento, ele teceu diversos comentários positivos a respeito das ações de José Rollemberg Leite, então Governador do Estado de Sergipe e de Acrísio Cruz, Diretor do Departamento de Educação, especialmente sobre a elevada quantidade de prédios escolares rurais construídos no estado e a respeito das atividades típicas rurais realizadas nos cursos de professores rurais e pelos professores juntamente com os alunos das escolas visitadas. Hall também enfatizou as dificuldades encontradas para executar o Plano e destacou aquelas relacionadas às questões políticas dos municípios, pois muitos prefeitos, políticos e homens influentes da região interferiam tanto na definição do local onde a escola seria construída, quanto na contratação de professores rurais, e que na maioria das vezes o critério era exclusivamente político. Sua preocupação quanto a essa questão justificava-se pelo receio que essa postura interferisse e até interrompesse a execução do Plano (CUNHA, 2018).

Assim, em 1949, o Governo de Sergipe ofertou outro curso para professores rurais, o Curso de Treinamento Seminário sobre Educação Rural (1949), tendo sido ministrado pelo professor norte americano Robert King Hall. Anteriormente, como já revelado, o professor Hall havia ministrado esse curso no Rio de Janeiro para professores de diversos estados do Brasil. Diante da repercussão positiva, Hall pôde expandir sua atuação, pois foi convidado para ministrar o mesmo curso para professores rurais de Sergipe quando da sua visita ao estado. De acordo com Siqueira e Barreto (2017), naquele contexto histórico Sergipe apresentava o maior número de escolas rurais em construção e este fato fez com que o diretor do INEP, Murilo Braga, convidasse King Hall para ministrar o referido curso em Sergipe, tendo em vista a necessidade de preparar os professores para atuarem nas novas escolas rurais, já que a maioria não possuía formação, era considerada leiga. Além disso, para incluir nos

currículos escolares das escolas primárias rurais as atividades relacionadas ao meio rural, como a produção de hortas, indústrias caseiras, o trato com sementes e mudas, assim como o trabalho nas granjas e com outros animais, era de fundamental importância a preparação dos professores com os conhecimentos específicos para executarem a referida proposta.

Assim, o curso para professores rurais sergipanos contou com a participação de 55 professores. Em Mensagem, o Governador José Rollemberg Leite (SERGIPE, Mensagem [...], 1950) destacou que o mesmo teve duração de 08 dias e também participaram educadores da capital e do interior. Entre os temas abordados durante sua realização, sobressaíram-se:

I- Integração da Escola Primária na Comunidade Rural. II- Elaboração do Programa para Escola Primária na Comunidade Rural. III- Formação de Professores para a Escola Rural. IV- O Professor da Escola Primária Rural e os nossos processos de desenvolvimento econômico. (SERGIPE, Mensagem [...], 1950, p. 75).

Como se pode notar, o currículo do curso de formação de professores rurais estava integrado ao que era proposto pelo programa do INEP. Segundo Cunha (2015, p. 17), o referido curso ministrado por King Hall tinha como objetivo “[...] apresentar aos alunos palestras sobre as modernas técnicas de ensino que estavam sendo aplicadas na educação rural”. Ainda afirmou que o curso se mostrava inovador, uma vez que adotou um método interativo utilizando-se da participação dos alunos nos debates dos temas, que giravam em torno da educação rural e suas implicações sociais, culturais, técnicas e educacionais. Como era de se esperar, o curso ministrado pelo professor King Hall também deu ênfase aos elementos voltados para a preparação do professor para atuar na escola rural com o sentido de interagir com a comunidade e com as atividades econômicas típicas da região.

Em 1950, o governo de Sergipe ofertou outro curso para professores rurais e foi denominado “Curso de Formação de Professores Rurais”. De acordo com Relatório elaborado pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, Acrísio Cruz e do Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário, Exupero Monteiro (SERGIPE, 1950) o curso aconteceu no período de férias, ou seja, de 04 a 31 de janeiro de 1950 (primeira parte) e de 01 de fevereiro a 13 de março de 1950 (segunda parte).

O currículo desse curso foi extenso e contou com a participação dos professores: Acrísio Cruz que ministrou a disciplina Administração Escolar e Instituições Complementares da Escola; o professor José Ribeiro Filho, a disciplina Prática de Pomicultura e Horticultura e

Noções de Agricultura, Criação de Animais Domésticos; o professor José Menezes de Oliveira, a disciplina Criação de Animais Domésticos e Apicultura; a professora Elze Silva Dantas, a disciplina Indústrias Rurais Caseiras; o professor Dr. Emanuel Franco, a disciplina Indústrias Rurais Caseiras; o professor Dr. Júlio de Oliveira, a disciplina Noções de Veterinária; e o professor Dr. Aloísio Coutinho ministrou a disciplina Noções de Higiene Rural. Esse curso contou com 55 (cinquenta e cinco) professores inscritos. (SERGIPE, 1950).

A partir da análise do currículo do curso⁷⁹, é possível afirmar que ao contrário do que ocorria na Escola Normal Rural Murilo Braga, havia uma preocupação em dotar os professores com conhecimentos específicos das atividades realizadas no meio rural, pois a maioria das disciplinas estava voltada para as atividades agrícolas e para a criação de animais.

Na ata de abertura do Curso de Formação de Professores Rurais do Estado de Sergipe, que ocorreu no dia 04 de janeiro de 1950, percebe-se uma intensão de declarar que a realização do curso em tudo obedecia ao que foi planejado pelo INEP. Apresenta que a aula inaugural foi proferida pelo professor Acrísio Cruz, Diretor do Departamento de Educação que fez questão de destacar os altos objetivos e a repercussão que o curso teria não só no estado, mas em todo o país. O evento se deu no Instituto de Educação “Ruy Barbosa”. Além de Acrísio Cruz, estavam presentes diversas autoridades ligadas à educação no Estado, como Exuperio Monteiro, Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário e também diretor do referido curso, professor José Ribeiro Filho, Orientador e Diretor do Serviço de Educação Rural no estado, os professores convidados para a docência das matérias que seriam ministradas no Curso, Professora Lindinalva Gama da Silva, Secretária do Curso, auxiliares administrativos e as cinquenta e cinco professoras inscritas. Acrísio Cruz ressaltou também a contribuição financeira feita pelo INEP para que fosse possível a realização de cursos como aquele que estava sendo instalado. Na oportunidade também teceu reconhecimento ao governador de Sergipe Rollemberg Leite pela maneira que vinha cumprindo o programa educacional. Na ata também consta que o professor fez considerações a respeito da educação rural e ao final foi muito aplaudido pelos presentes (SERGIPE, Ata de Instalação [...], 1950).

Para inscrever as professoras rurais no Curso de Formação de Professores Rurais do Estado de Sergipe, que ocorreu no dia 04 de janeiro de 1950, o Departamento de Educação utilizou uma espécie de “Ficha de Matrícula”, onde constam os seguintes dados: uma foto

⁷⁹ Conforme Apêndice 5.

3x4, informações pessoais da professora, a condição pedagógica, ou seja, a formação, a escola onde estava lotada e a localização. Identificava se a professora tinha o Curso Normal, assim como se havia participado de outros cursos. Constava também a data da matrícula, o início e o fim do curso e a carga horária. E por fim trazia o grau de aproveitamento da professora no curso com a pontuação final recebida e o número de ordem de classificação obtido no curso. Nesse sentido, a partir da análise das fichas de “Ficha de Matrícula” foi feito um mapeamento onde estão detalhadas as informações sobre cada professora que se inscreveu e participou do referido curso⁸⁰. As fichas também me deram a ver que as professoras já estavam lotadas em escolas rurais e das 55 (cinquenta e cinco) inscritas, 08 (oito) possuíam a curso normal, as demais podiam ser chamadas de leigas. A maioria já havia feito curso de aperfeiçoamento como o Curso de Férias para Professores Primários e o Curso de Férias para Professores Rurais.

⁸⁰ Conforme Apêndice 6.

Figura 5 – Ficha de Matrícula no Curso de Formação para Professores Rurais – 1950


 ESTADO DE SERGIPE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES RURAIS
 (Mantido pelo I. N. E. P.)

I – CARACTERÍSTICOS INDIVIDUAIS

Nome ALAÍDE AIRES FAGUNDES

Idade 19 Cór. morena Estado civil solteira

Condição pedagógica Prova de Suficiência



II – ASSENTAMENTOS ADMINISTRATIVOS

Escola Rural que rege: N. _____ situada no pov. Casa Galada
 Município de ARAÚJO

III – ASSENTAMENTOS PEDAGÓGICOS

Escola ou Curso Normal em que se diplomou _____

Outros cursos que possui Curso de Férias para Professoras Primárias

IV – VIDA ESCOLAR NO C. F. P. R.

Matrícula		N. <u>3</u>
		Data <u>2</u> / <u>1</u> / 19 <u>50</u>
Aulas		Início <u>4</u> / <u>1</u> 19 <u>50</u>
		Término <u>13</u> / <u>3</u> 19 <u>50</u>
		Duração <u>60</u> dias

Gráu médio de aproveitamento 78,7 pontos

N. de ordem de classificação 142 lugar

OBSERVAÇÕES

Fonte: Arquivo Público Estadual de Sergipe – APES

Os professores rurais que participaram do Curso tinham aulas teóricas e práticas. Durante o desenvolvimento do curso os alunos eram avaliados de diferentes formas. As das aulas teóricas, as alunas eram avaliadas por meio de provas escritas com questões subjetivas voltadas para os conhecimentos trabalhados em cada disciplina. Ele tinha também, aulas práticas e para a avaliação, os participantes faziam relatório detalhados das atividades realizadas no campo. Dentre as avaliações encontradas no APES, destaco uma prova escrita da disciplina “Indústrias Rurais Caseiras”⁸¹, com as seguintes questões: 1) Que composta dá a coloração vermelha às carnes? 2) Descrever a preparação de charque. 3) Que são embutidos? 4) Que são chucrutes? 5) Para que serve o fermento Fleischmen? 6) Quais são os tipos de pasteurização do leite? Como se pode notar os conhecimentos cobrados às professoras iam além daqueles voltados para ler, escrever e contar, focavam assim os saberes voltados para o meio rural e principalmente traziam a perspectiva de incremento das atividades de produção e preparação do homem rural para implementar modernas atividades laborais, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos pelos professores seriam repassados para os alunos e destes para seus familiares.

O Curso de Formação de Professores Rurais do Estado de Sergipe foi encerrado no dia três de março de 1950 e conforme a Ata de Encerramento (SERGIPE, Ata de Encerramento [...], 1950), além dos professores rurais participantes do curso e dos ministrantes, estavam presentes autoridades como Acrísio Cruz e o governador Rolemberg Leite. Usou inicialmente a palavra o professor Acrísio Cruz que explicou como o curso foi desenvolvido e após congratulou-se com o governador pela orientação que vinha dando ao ensino em Sergipe. Na Ata consta também que duas alunas foram convidadas a dar aula sobre um assunto do curso concluído, como prova de aproveitamento. E ao final elas foram muito aplaudidas pelos presentes. Para encerrar o governador fez uso da palavra e enalteceu a pessoa de Acrísio Cruz, classificando-o de “[...] incansável batalhador da Educação de Sergipe” e solicitou às professoras rurais que trabalhassem “[...] com fervor e desprendimento, em prol da Educação do nosso povo e conseqüentemente da formação de um Brasil coeso e forte” (SERGIPE, Ata de Encerramento [...], 1950).

Um ponto que merece destaque a respeito da formação de professores em Sergipe diz respeito às dificuldades para encontrar professores ou pessoas disponíveis para participarem

⁸¹ Anexo 6 .

desses cursos. De acordo com Rezende (2014, p. 137) “[...] a falta de transporte e os baixos salários podem ter sido fatores impeditivos para a não assistência”. Além disso, a não participação no curso, por parte dos professores e professoras, não impedia as nomeações para assumirem as cadeiras criadas, pois com ou sem curso eles continuavam ensinando e outros eram admitidos e ensinavam o que sabiam, tendo em vista que as decisões para ingresso ou permanência no magistério ficavam a cargo da política partidária local.

Segundo Rezende (2014), como forma de recrutamento o Departamento de Educação do Estado de Sergipe com o objetivo de qualificar o corpo docente não titulado, enviava convite, via correio, para os professores se inscreverem nos cursos a serem ofertados nos períodos de férias escolares.

Neste documento, o governo apresentava os cursos, os benefícios de quem aderisse e a situação de quem optasse por permanecer sem formação. As professoras que se interessavam preenchiam o formulário, faziam o curso e aguardavam o melhoramento salarial, através da elevação de nível. Aquelas que não optassem pelo treinamento e/ou aperfeiçoamento permaneceriam ganhando a mesma quantia. (...). Deste modo, as professoras “leigas” conseguiam concluir o ensino primário, secundário e finalmente realizar, via supletivo, o curso de magistério (REZENDE, 2014, p. 134).

Diante da análise documental apresentada, verifica-se que, as escolas normais tipicamente rurais ainda não eram uma realidade em Sergipe e as primeiras experiências de formação do professor rural com os saberes voltados para o uso moderno de técnicas de trabalho rural se deu mediante as aulas teóricas e práticas ministradas no Curso de Agricultura (1948), Curso de Treinamento Seminário sobre Educação Rural (1949) e Curso de Formação de Professores Rurais de Sergipe (1950). Foi a partir de tais cursos, oferecidos pelo Departamento de Educação de Sergipe, que os elementos essenciais da escola rural foram ensinados, demonstrando para além das estratégias do INEP para in/formação e atualização do professor e do campo, as distintas maneiras encontradas para dotar esses, daquilo que o campo e o rurícola precisavam para modernizar-se. Conseguiram? Estes foram suficientes? Eis duas perguntas que merecem reflexão no tempo presente.

4 TÁTICAS DO PROFESSOR RURAL EM SERGIPE (1946-1963): MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE EXPERIÊNCIAS PROFESSORAIS

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história. (Walter Benjamin, 1985).

[...] “A história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas por que suas vidas são menos prováveis de serem documentadas nos arquivos” (Paul Thompson, 1998).

Esta seção tem como objetivos arrolar e comparar as táticas utilizadas na escola pelos professores in/re/formados, no sentido de cumprirem os objetivos do INEP para a escola primária rural ou simplesmente para exercerem a função docente. A proposta também é a de verificar e interpretar que memórias os professores primários rurais representam sobre suas experiências professorais no âmbito da in/re/formação para atuarem na escola rural sergipana. Para tanto, utilizei o conceito de tática, de Michel de Certeau (1998), que me permitiu compreender as práticas, as alterações e adaptações utilizadas pelos professores rurais no âmbito da formação e da sua docência. E utilizei também as noções de memória de autores como Verena Alberti (2004; 2005) e Ecléa Bosi (1994); o conceito de experiência de Edward P. Thompson (1981) com o propósito de perceber as trajetórias de ação e pensamento construídas a partir da realidade social e cultural dos professores.

As políticas de expansão e modernização da educação rural no Brasil iniciaram ainda nos anos de 1920 e 1930, mas foi a partir de meados dos anos de 1940 que elas ganharam fôlego e provocaram mudanças em diversos aspectos. Neste trabalho me propus a perceber as “transformações” diretamente relacionadas à escola primária rural, com destaque para as prescrições que implicaram tanto em propostas de formação, quanto de atuação do professor rural, como fora apresentado na seção anterior. Os documentos analisados me deram a ver que os discursos de intelectuais e de homens públicos apresentavam defesas e estratégias para a expansão da escola rural, a exemplo daquelas prescritas pelo INEP.

Todavia, as fontes documentais não me mostraram de que forma efetivamente tais estratégias aconteceram, e quando o fizeram foi à luz de quem estava envolvido diretamente

com o poder, deixando à margem a percepção de quem, de fato, viveu aquela história. Assim, além dos documentos escritos, tomei como fonte, também, as narrativas de professoras rurais sergipanas que atuaram entre o período de 1946 a 1963. Para lidar com as narrativas e com o intuito de sedimentar este tipo de fonte nos estudos de história da educação, a metodologia da História Oral me foi válida. A escuta de suas memórias me permitiu apresentar uma outra versão dos fatos a partir “dos de baixo” e assim pude dar espaço e voz àquelas professoras, que a partir das condições que tinham utilizaram de táticas para exercerem sua função na escola. Nesse sentido, em que pese todas as adversidades estruturais, materiais e intelectuais encontradas, tais professoras contribuíram para educar crianças e jovens de lugares distantes, isolados e muitas vezes desconhecidos da maioria da população sergipana.

As táticas são aqui entendidas a partir do que postula Michel de Certeau (1998), quando afirma:

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (...) as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem a maneira de agir (CERTEAU, 1998, p. 102).

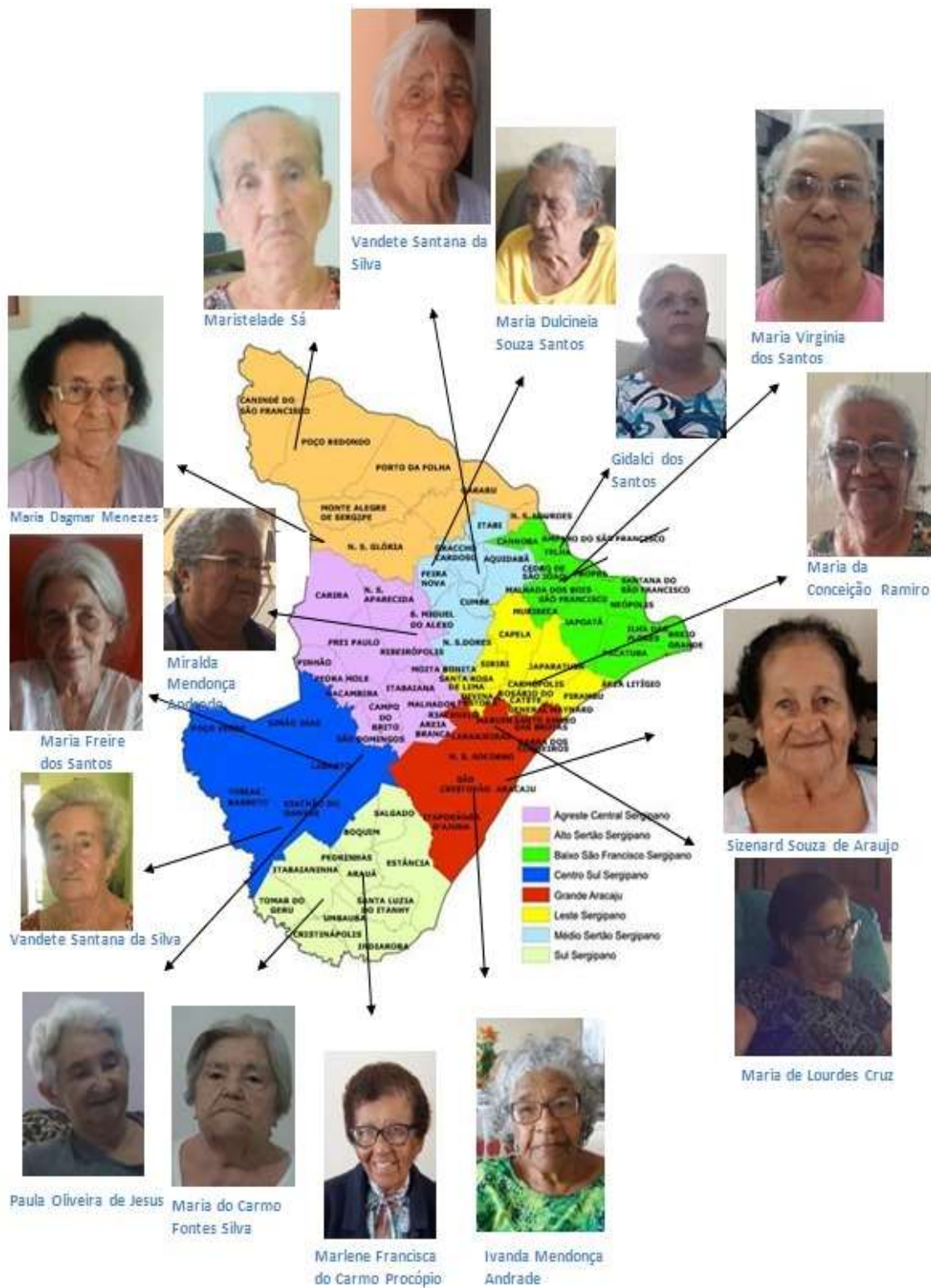
Para escutar as professoras rurais sergipanas foram aplicadas entrevistas às docentes selecionadas, conforme já apresentado. Para tanto, utilizei o “Roteiro de Entrevista” elaborado conjuntamente pelos pesquisadores participantes do Projeto de Pesquisa da Professora Rosa Fátima de Souza Chaloba⁸², que tem a educação rural como foco de investigação, no qual esta pesquisa está integrada. Como o entendimento dos pesquisadores é que a formação e a atuação do professor estão intimamente relacionados à história de vida e com o contexto social e cultural dos sujeitos, as questões do roteiro vão além dos fatos ocorridos nos processos formativos das professoras e nas práticas de ensino exercidas na escola. Daí a necessidade de *ouvir a voz do professor* para além das suas experiências estritamente escolares (GOODSON, 1995 *apud* TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p.212).

⁸² SOUZA, Rosa Fátima de. **Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)**, 2016.

Assim, o roteiro de entrevista inicia com perguntas sobre a infância e a vida familiar do professor, após aborda as questões voltadas para o ingresso na carreira docente, o processo de formação escolar e profissional e por fim a atuação no magistério rural. Foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas. Como já posto na primeira seção, a escolha das entrevistadas considerou os 8 (oito) territórios de Sergipe. Nesse sentido, foram escolhidas 2 (duas) professoras de cada território. O contexto das entrevistas foi comum a todas, ou seja, elas aconteceram nas residências das professoras. As entrevistas não foram previamente agendadas tendo em vista a dificuldade de localizar as professoras previamente, assim como pela distância em que elas encontravam-se uma das outras. Assim, durante a visita à cidade selecionada, considerando o Território, procurei os órgãos públicos do município como Secretarias de Educação, Prefeituras e nestas instituições obtive nomes e endereços de professoras antigas, as quais visitava e verificava se tinha ou não o perfil que a pesquisa exigia. Assim, muitas das professoras que visitei não se encaixavam no estudo, porém, quando uma delas tinha o perfil esperado, eu explicava o objetivo da pesquisa e nenhuma delas se opôs a participar de imediato.

Todo o desenvolvimento das entrevistas, desde a coleta das narrativas até o seu processamento final foram executados por mim. A única exceção diz respeito à transcrição da forma oral para a escrita, uma vez que, em função do grande volume de tempo despendido nessa tarefa, obtive a colaboração de duas alunas de Iniciação Científica filiadas ao PPED/UNIT e também optei por lançar mão de um transcritor *free-lancer*. Procedi, posteriormente a essa tarefa, a conferência de fidelidade da narrativa oral. Vale registrar, como solicita o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, que todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que encontra-se em anexo.

Figura 06- Ilustração do mapa de Sergipe, Dividido por Territórios e as Professoras Rurais Entrevistadas



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Procurei seguir os preceitos metodológicos da história oral e procurei interferir o mínimo possível sobre as falas das professoras no decorrer das entrevistas. Em alguns momentos fui solicitada a concordar ou responder algumas questões das entrevistadas o que fez as mesmas se sentirem mais a vontade para realizar sua narrativa, porém tive o cuidado para não induzir as respostas das professoras. Senti que muitas queriam apenas encontrar o fio da meada que estava perdido em volta ao esquecimento e às lacunas inerentes à memória. Algumas delas se mostraram muito emotivas em recordar suas experiências e pelo avançar da idade e pelo “quase isolamento” que vivem, há muito não falavam de seu passado. Já outras, pareciam que tudo acontecera “ontem”, pela riqueza de detalhes apresentada em sua narração. Outras se mostraram bastante tristes, pois viviam muito só e lamentavam não ter casado e nem ter tido filhos.

Aqui é preciso destacar que a história oral não pode ser tomada como expressão inequívoca da experiência histórica. A narrativa tem que ser submetida ao mesmo escrutínio, às mesmas críticas às quais são submetidas as fontes escritas. Segundo Taborda de Oliveira (2001, p. 217), “(...) tomar o depoimento dos professores como expressão do que *foi* é um procedimento que incorre no risco de congelar o passado e naturalizar ou distorcer sua compreensão, negando-o como processo e construção humana”. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as falas das professoras como “(...) expressão daquilo que *pode ter sido*, como uma leitura possível e informada de desenvolvimentos históricos” (p. 217). Assim, as narrativas foram tomadas como resgate de suas experiências, de suas representações, com aquilo que elas apreenderam de suas memórias, de seu pensamento e quem sabe da própria imaginação (THOMPSON, 1992).

Por fim, gostaria de tecer alguns comentários sobre o motivo de ter optado pela manutenção dos nomes dos entrevistados ao longo do texto. Minha opção deve-se ao fato óbvio de entender que as experiências são individuais e representam a identidade de cada sujeito, o modo como cada um age, reage diante das dificuldades do cotidiano e das determinações estruturais. No caso das professoras, como elas desenvolveram táticas diante das condições que tiveram de enfrentar ao longo da sua vida profissional. Como disse Paul Thompson (1992, p. 302): “A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica”. Assim, apresento a seguir aspectos de cada professora rural entrevistada, muitos deles comuns, como ter ingressado na carreira docente tendo a apenas o Curso Primário.

Quadro 5 – Cartografia das Professoras Rurais Sergipanas Participantes da Pesquisa

NOME	DATA DE NASCIMENTO	CIDADE QUE RESIDE	FORMAÇÃO AO ENTRAR NO MAGISTÉRIO RURAL	FEZ O CURSO NORMAL OU O CURSO NORMAL RURAL	FEZ CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS
Miralda Mendonça Andrade	22/04/1937	Ribeirópolis - Se	Curso Primário	-----	-----
Maria Dagmar Menezes	30/05/1930	Nossa Senhora da Glória - SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Habilitação; Curso de Educação Rural;
Paula Oliveira de Jesus	26/01/1936	São Domingos –SE	Curso Primário	Curso Normal Rural – Itabaiana/SE	-----
Ivanda Maria da Silva Santos	03/07/1938	São Cristóvão – SE	Curso Primário	-----	-----
Josefa de Andrade Fontes	07/04/1921	Itabaianinha-SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Aperfeiçoamento - Lagarto/SE; Cursos de Educação Rural –Aracaju/SE;
Maria Dulcineia Souza Santos	20/11/1930	Feira Nova - SE	Curso Primário	-----	Curso de Aperfeiçoamento – Aracaju e Nossa Senhora da Glória/SE;
Maria Virgínia dos Santos	16/05/1935	Malhada dos Bois - SE	Curso Primário	-----	Curso de Aperfeiçoamento – Japarutuba/SE;
Maria Freire dos Santos	04/03/1936	Lagarto - SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Aperfeiçoamento – Lagarto/SE;
Maria de Lourdes Cruz	24/08/1934	General Maynard - SE	Curso Primário	-----	Curso de Treinamento – Aracaju/SE; Propriá/SE; Estância/SE;
Vandete Santana Da Silva	23/09/1926	Graccho Cardoso - SE	Curso Primário	-----	Curso de Treinamento – Aracaju/SE; Capela/SE;
Maria da Conceição R. Lima	08/12/1938	Rosário Do Catete – SE	Curso Ginásio	-----	Curso de Educação Rural – Propriá/SE; Curso de Regente de Ensino – Aracaju/SE;
Marlene Francisca do C. Procópio	09/10/1942	Umbaúba – SE	Curso Primário	Curso de Pedagogia	Cursos de Treinamento – Aracaju/SE
Maristela de Sá	21/12/1931	Poço Redondo – SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Aperfeiçoamento – Gararu/SE; Propriá/SE; Curso de Educação Rural – Aracaju/SE;
Maria do Carmo Fontes Silva	10/06/1934	Riachão Do Dantas – SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Treinamento – Estância/SE; Lagarto/SE;
Sizenard Souza de Araújo	13/10/1923	Aracaju – SE	Curso Primário	Curso Normal	Cursos de Educação Rural –Aracaju/SE;
Gildaci dos Santos		Telha-SE	Curso Primário	Curso Normal	Curso de Treinamento – Propriá/SE

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

De uma maneira geral a infância das professoras foi marcada pela cultura do meio rural. Muitas começaram a trabalhar muito cedo nos afazeres doméstico e algumas até ajudavam na lida com a terra, plantavam, colhiam, cuidavam da criação de pequenos animais. “Meu pai tinha uma fazenda aqui pertinho. Ele me colocava para fazer tudo, tive vontade de tirar leite, mas não consegui aprender, tudo que se fazia em um terreno ele mandava fazer. (Maria Dagmar Menezes, 2018). Maria Virgínia dos Santos assim se reportou: “Minha infância minha fia... num foi muito boa não. Nasci no povoado Saco dos Bois, trabalhei muito em roça com minha mãe, eu não tinha pai. Eu vivia com minha avó e minha mãe” (Maria Virgínia Dos Santos, 2018).

As mães também ajudavam no trabalho agrícola como todos da família. No interior do nordeste, muitas vezes “a roça” era o único meio de obter renda para o sustento da família, como ressaltou a professora Maria Dulcineia: “Eu morei no povoado Logrador, povoado de Feira Nova. Morei com meus pais até 18 anos quando me casei. Morava com meus irmãos. Trabalhava na roça de meus pais. Meu pai era agricultor e minha mãe trabalhava em casa e ajudava meu pai na roça” (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018). Já Maria Freire complementa sobre o trabalho familiar: “Trabalhava, a gente estudava um turno e trabalhava no outro”. (Maria Freire dos Santos, 2018). Sobre a origem e a vida familiar também lembraram Maristela de Sá, Miralda Andrade e Ivanda Maria:

Ajudava, mas a gente ajudava assim, quando chegava o tempo da safra, aí os passarinho ia comer o milho e o feijão, aí nós era menino ia passar o dia na roça vigiando passarinho. Tangendo os passarinho sabe? Aí a gente passava o dia todo na roça, cozinhando lá mesmo e comendo, quando era de tarde voltava pra casa. A gente morou numa fazenda aí perto de Santa Rosa. Agora, quando eu tava com 12 anos, a minha irmã mais velha veio ser professora aqui em Poço Redondo, aí ela veio eu já tava com 12 anos, vim de lá da fazenda pra servir de companhia a ela, nós ficamos aqui, eu estudei com minha irmã. (Maristela de Sá, 2018).

Nós morava em Serra do Machado, minha vida era de pobreza, não se trabalhava porque não tinha terreno, mas agente ficava fazendo bico, dava uma aula a uma menina que não aprendeu na escola, vinha para casa e a gente dava aula, eu fiquei dando aula a essas meninas assim (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Nasci no povoado em São Cristóvão. Meu pai era pescador muito forte, que só pescava peixe grande, ele tinha uma pescaria, então foi assim que nos criamos. Ele também fazia roças, era agricultor. Minha mãe fazia doce e vendia nas festas dos lugarejos. Eram 9 filhos. Papai não queria que trabalhasse não, era só para estudar ficar em casa fazendo qualquer coisinha, qualquer bordado, auxiliava mamãe na época que ela fazia doce, e sempre estava ali ao lado dela, meu pai era muito ciumento com a gente, eu tinha cinco irmãs ... quatro irmãs, era Nelza, Isabel, Ivonete e Nivalda, já morreram, só tem viva eu e Ivonete e 4 irmão que já morreram (Ivanda Maria da Silva Santos, 2019).

A brincadeira, atividade típica da criança, estava presentes no cotidiano da maioria das professoras rurais, apesar disso algumas relataram que tinham que dividir o tempo entre brincar e trabalhar junto aos pais, fossem em casa, ajudando na criação dos irmãos, ou nas atividades agrícolas. “Eram poucas porque meu pai era muito carrasco, só queria que a gente trabalhasse e levava para o terreno. Das brincadeiras eu posso dizer que nada, porque nunca gostei”, lamentou Maria Dagmar Menezes (2018). Já a professora Lourdes rememorou: “Brincadeira de casa mesmo, de boneca, aquelas brincadeiras que antigamente chamava “cacos de coco”, que pegava as folhas. Brincava de professor, de escolinha...” (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

As brincadeiras eram separadas pelo gênero, naquela época era muito comum, pois acreditava-se que as meninas tinham que ficar separados dos meninos para evitar qualquer tipo de intimidade entre eles. “Brincava de boneca de pano, fazia festa da boneca, era importante. Os meninos não... os meninos brincava com os meninos. Eles brincava de cavalo de pau, de carrinho desses que compra na feira. A gente brincava de escolinha”, disse Maria Dulcineia Souza Santos (2018). Sobre esse tipo de brincadeira também rememorou Maristela Sá (2018): “A gente morava no mato, na fazenda, só via boi e vaca, brincava com vaquinha de osso, fazia os curralzinho e ali a gente brincava, mas quando fazia queijo mais minha mãe, aí quando trabalhava na roça.” Já a professora Marlene é mais incisiva:

Certo, então, a minha infância foi regulada em criança criada no interior que brincava na época de peteca, boneca, não tínhamos nem conhecíamos, que eu sou de 1942, então não tínhamos tecnologia, nada, e nem condições financeiras para tanto né, então foi assim. Eu só fiz nascer em Pedrinhas, mas eu morava na cidade de Estância. Lá eu estudei, e de lá saí para ensinar na zona rural, já aos 17 anos eu fui ser professora, imagine! (Marlene Francisca do Carmo Procópio, 2018).

Outro fator presente nas brincadeiras era a presença da vocação para ser professora, algumas reconheceram este fato, como atestam as narrativas de Maria da Conceição e Ivanda Maria:

Ah brinquei muito de escola, e eu tinha uma vocação para ser professora, porque de pequenininha eu já brincava de escola na minha casa com meus irmãos. Aí fazia vamos estudar todo mundo, aí tinha aquelas pedras, ardósia, aí a gente pegava o giz e escrevia na pedra, dizia “vamos todo mundo pegar a pedra e vamos estudar”. Passava conta, aquelas frases mais curtas. Eu gostava de estudar, já tinha uma vocação para ser professora. Eu fui ser professora porque eu gostava de ser professora, e achava bonito e tão interessante pegar aqueles menininhos que não sabiam nada e de repente aqueles menininhos já estavam sabendo fazer alguma coisa, estavam escrevendo, lendo. Eu achava aquilo tão bonito. (Maria da Conceição Ramiro Lima, 2018).

As brincadeiras eram de boneca, aquelas brincadeirinhas. Naquela época era muito difícil, difícil de encontrar uma boneca na loja, comprei na feira boneca de pano, fazia também em casa, brincava de batizado com a boneca, brincava de cozinhar com panelinha de barro, comprava, fazia aqueles cozinhados, chamava aqueles compadrezinhos. Os compadres, as comadres, eu tinha um irmão Juarez que tocava cavaquinho, e no batizado das bonecas fazia uma festinha, e assim a gente viviam muito bem, que hoje a gente pensa como a gente era muito feliz e não sabia. Brinquei com minhas colegas também de escolinha (Ivanda Maria da Silva Santos, 2018).

Para quem morava em povoados, distantes e quase isolados da cidade era difícil estudar, pois não tinham escolas por perto, muitas vezes alguém da povoação que tinha conhecimentos mínimos de leitura e escrita era quem se responsabilizava pela educação das crianças que viviam por lá. Em alguns casos de escola isolada que funcionava na casa da professora, o governo não pagava o aluguel. Assim, o professor sedia sua casa sem receber benefício público por isso. Outras crianças tinham a oportunidade de ir morar com algum familiar nas cidades e então iniciava sua vida escolar, por isso muitas delas começavam a estudar tardiamente, como contou a professora Sizenard: “Nasci no Povoado Itaperoa, na cidade de Siriri. Não estudei no povoado. Estudei num colégio chamado Grupo Escolar Coelho e Campos, em Capela. Fui morar lá com meu irmão e minha cunhada. Estudei até a 4ª série do primário. Eu sempre vivi com a minha família, quando eu estudava, eu morava e não tive problema pra estudar” (Sizenard Souza de Araujo, 2018).

Comecei a estudar com 12 anos, quando completei os 15 anos fiz o primário. E meu pai disse que não era para eu estudar mais, eu queria ser professora, ele dizia que não, porque ser professora tem que ser mulher dama, eu não tinha atitude para isso. Então tentei, fui para Aracaju com 20 anos, lá passei 6 meses, estudei, fiz um curso, que dizia assim: Curso de Habilitação. Foi no Colégio Nossa Senhora da Conceição, internato de freiras. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Algumas professoras tiveram a experiência de serem filhas ou sobrinhas de professoras e por isso puderam estudar com elas em sua própria residência ou em escolas no próprio povoado, como foi o caso da professora Maria de Lourdes:

Minha mãe trabalhou muito nova ensinando, foi professora, mas em casa mesmo ainda no sítio onde eu estudei. Era particular. Eu estudei, em uma escola onde minha tia ensinava Maria da Conceição no povoado Marcação onde morava, era a Escola São João Batista. Estudei até a 4ª série (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

“Lá no povoado não tinha escola, eu estudei numa casinha” é a lembrança da professora Maria Virgínia dos Santos (2018). Já a professora Vandete Santana da Silva (2018) revela as condições e a sua pouca escolaridade: “Comecei a estudar na escola aqui mesmo, eu devia ter uns 7 anos quando comecei. Foi em escola, escola isolada. Era casa mesmo, casa alugada pelo governo. Eu estudei pouco tempo, depois fui para outra escola isolada. Eu estudei até a quarta série”. Também estudou até a quarta série as professoras Maria Dulcineia Souza Santos (2018) e Maria Freire dos Santos (2018) que assim narraram: “Eu estava com 10 anos quando fui pra escola, primeira vez que fui pra escola em Feira Nova... quer dizer... não tinha colégio não, era a casa da professora, mas a professora era professora do estado. Depois chegou a escola rural. Estudei até a 4ª série”. “Estudava, na escola rural do Povoado Brejo. Até a quarta série”. A professora Josefa, por sua vez, deixa claro as oportunidades de estudo mediante o parentesco e uma suposta vocação para os estudos:

Eu comecei a estudar lá, vizinho da fazenda, era filha de uma tia minha que ela estudou aqui na cidade e foi ensinar lá. Ela ensinava na casa dela mesmo, no salão. Depois eu vim estudar na cidade com o professor Toinho Aires na escola particular. Depois virou Grupo Escolar Serrano. Meus irmãos estudaram na roça bem pouco, só para assinarem o nome. Nenhum tinha o destino de estudar, nenhum queria. Só eu que tive o destino de vir pra cá estudar, meu pai pagava eu ficava na casa de um primo meu que era sobrinho de meu pai, um ano lá, a mulher dele é muito boa, ainda hoje é viva, mora em Aracaju, mas de vez em quando vem aqui. (Josefa de Andrade Fontes, 2018).

Já a professora Miralda, da cidade de Ribeirópolis, tratou da escolarização dos irmãos e mostrou que nem todos tiveram acesso à escola por não terem a idade apropriada e tiveram que recorrer a outras táticas para garantir o mínimo de escolarização visando entrar no mercado de trabalho. As professoras Miralda e Maria da Conceição revelam, para além de políticas públicas na área da educação, eram por meio de táticas que as famílias interioranas se valiam para que os filhos estudassem:

Foram nove irmãos. Estudaram em escola particular, eles arranjaram um emprego. Já rapazes, o meu pai pagou um professor particular para ensinar eles, porque senão eles não pegavam emprego. Eles não foram pra escola porque eram de maior e na escola só era para de menor. Veio o MOBREAL, mas o MOBREAL já foi depois. Também não ensinava nada, só era a alfabetização, e alfabetização eles já sabiam. (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Eu fui criada com minha avó e minha tia, mas depois que minha vó morreu minha tia passou a morar com minha mãe também e meu pai e eu fui ficar junto com eles. Lá na fazenda Caldas, que era em Rosário do Catete, mas hoje é General Maynard. A fazenda de Augusto Maynard. Então lá eu comecei a estudar numa Escola Isolada Gomes da Cunha, era uma casa da Fazenda, uma casa grande que o patrão, Augusto Maynard, era senador na época e meu pai ficava administrando a fazenda. Então tinha essa Escola Gomes da Cunha escola isolada que nós estudávamos. Era de primeira à quarta série. Estudei com uma turma boa e grande de 60 alunos. Era multisseriada, tudo junto, não tinha divisão ou outra professora para auxiliar, era assim aqueles mais sabidos que eram do quarto ano ia ajudar ela. Primeiro ela cuidava daqueles né tomava a lição, que antigamente tomava a lição, depois que ela cuidava da gente nós íamos ajudar ela a alfabetizar aquelas crianças. Então a gente já estudava trabalhando com ela e alfabetizando. Depois de tudo isso surgiu as escolas Rurais, então ao invés de ser escola Gomes da Cunha foi transferida para a escola rural, na mesma fazenda, mas em outro local. Foi construída a escola rural, que era a residência da professora e no outro galpão era a sala de aula, no mesmo sistema multisseriado. Nessa escola fiquei até a segunda série. Quando passei para a terceira aí fui para Aracaju. Eu fui estudar em Aracaju estudei no Colégio Jackson de Figueiredo, e lá até a sexta série, depois da sexta série eu passei a estudar a sétima série no Instituto de Educação Rui Barbosa, onde concluí meu curso ginásial. (Maria da Conceição Ramiro Lima, 2018).

Em relação ao ingresso na carreira docente, era comum no Brasil ocorrer por meio de favoritismo político, o que gerava instabilidade e insegurança em relação à permanência no emprego. Em muitos casos por conta da não filiação no partido do político da região e a não votação em quem ele indicava geravam perseguições e transferência de professoras para escolas em lugares longínquos, quando não ocorria a

própria demissão. Este fato não era escondido, todos sabiam dessa condição e quando não se cumpria essa fidelidade, já se esperava alguma punição, como releva Maria Dagmar Menezes (2018): “Entrei a convite do prefeito da cidade. Não era parente, era amizade. No meu passado meu partido perdeu e fui perseguida. Eu já sabia que ia ser transferida de lá”. Assim, para iniciar a carreira docente a formação apenas não era pré-requisito, tinha que ter indicação e favoritismo político, por isso era comum, após ingressar no magistério, os governos patrocinarem cursos de formação para as professoras.

As escolas rurais construídas a partir de meados dos anos de 1940 obedeciam ao modelo proposto pelo INEP, o qual trazia anexa à escola a casa da professora. Muitas professoras recebiam a casa mobilhada e quando saíam deixavam tudo para a seguinte. Estavam presentes também os ideais do ruralismo pedagógico, o que necessariamente exigia determinados conhecimentos pedagógicos para a professora cumprir seus objetivos. Lembrou Sizenard Souza de Araujo (2018): “Trabalhei por indicação, uma professora saiu, ela foi pra fazer um curso e fui substituir no povoado Sobrado em Aracaju. Eu só tinha a 4ª série. A escola rural tinha um galpão, a residência de um lado e a sala do outro. Morei lá”, da mesma forma ressaltou Maria De Lourdes Cruz (2018): “A partir de vários amigos daqui, no tempo político, o dono da fazenda mesmo, General Maynard ele mim ajudou e teve outras pessoas também me ajudaram. Trabalhei numa escola no estado em Rosário do Catete. Eu só tinha a 4ª série”. E da mesma forma Maria Virgínia dos Santos (2018) ressaltou: “Meu tio era político, amigo do prefeito, e ele arranjou com o prefeito pra me dar o emprego. Eu só tinha o primário”.

Sobre como tornaram-se professora, as entrevistadas revelaram motivações distintas como atestam as narrativas a seguir:

Já cresci querendo ser professora (...) Eu comecei ensinando em casa particular, depois eu fiz um concurso naquela época eu tinha uma tia em Aracaju, e ela me levou e eu fiz o concurso, passei fui nomeada, mas não para Graccho Cardoso, eu fui para o sertão, de Porto da Folha no Povoado Mucambo. Era uma escola rural, eu fiquei morando lá na escola” (Vandete Santana da Silva, 2018).

Eu me tornei professora porque tinha os amigos de meu pai e aí, nomeou eu pra ser professora. Era prefeito, era vereador de Feira Nova. No povoado Logrador. Pela amizade, e aí ele me nomeou pra eu ser professora. Mas a primeira escola que eu trabalhei foi na minha casa, ensinando a meus alunos, pela prefeitura de Nossa Senhora das Dores, chamava escola isolada. Depois fui trabalhar na Escola Municipal Correia Dantas no Povoado Bandeira. Só tinha a 4ª série” (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Foi um convite do prefeito da época né ... através de meu tio que trabalhava na política, pra ensinar no povoado Brejo, aqui em Lagarto. Eu tinha uma vontade né, porque eu gostava de estudar. Eu tinha a 4ª série (Maria Freire dos Santos, 2018).

Comecei a ensinar lá em Umbaúba, em uma fazenda chamada Tauá. Ensinei muitas vezes nesse Tauá, penso que ensinei 6 anos nesse Tauá. Particular e no município de Santa Luzia do Itanhy. Eu era apaixonada por ser professora, eu gostava de estudar. Foi a mulher do prefeito de Santa Luzia do Itanhy, eu nem conhecia ela, ela mandou me chamar. Eu disse que não era formada não, mas tinha o primário muito bem feito, que eu tinha estudado muita coisa até do estrangeiro, sei dizer as partes do mundo. Aí ela disse: “- Não tem nada disso minha filha, eu quero que você entre pra ensinar no Botequim que está sem professora”. Eu fui. Lá era um povoado que já tinha a casa própria, tem o salão com a casa de morar, tem o salão da frente e depois tem o outro salão que é dos alunos. (Josefa de Andrade Fontes, 2018).

A professora Gildaci dos Santos (2019), do município de Telha também ingressou na carreira docente por indicação política, assim ela relatou:

Não dava pra gente estudar, aí quando eu tirei a 4ª série, aí meu pai um homem muito severo, isso já foi em Amparo, a gente estudou lá até a 2ª série aí fomos estudar em Amparo, aí nós ia pra Amparo andando, aí nessa época meu pai já tinha uma casa, aí sem querer deixar nós ir, eu sei que até eu ele deixou, aí deixou nós ir, mas quando era final de semana, as vez a gente na sexta feira já de noite, ele já ia pegar a gente. Não deixava ficar lá, pra nós ir pra casa. Nós ficamos, mas eu fiquei, aí quando chegou a 4ª série todo mundo, o pessoal todo que passaram foram estudar em Propriá e eu não porque meu pai não deixou. Aí eu fiquei lá, aí um padrinho meu naquela época 4ª série já ensinava. Aí um padrinho meu pegou, minha professora saiu foi embora foi pra São Paulo, aí ele disse, mandaram chamar ele, perguntaram assim qual a pessoa que ela achava que deveria, que ela achava que teria capacidade de ensinar. Aí ele disse que era eu, aí me botaram como professora. Comecei lá no povoado Crioulo, depois passei pra o povoado São José, que é assim perto, aquele povoado dali Bela Vista e aqui em Telha. (Gildaci dos Santos, 2019).

A professora do município de Itabaianinha, Josefa de Andrade Fontes também revelou que ensinou adultos a noite a pedido da esposa do prefeito que havia lhe convidado para ensinar no município. Assim rememorou:

Morei... morei quatro anos lá. Os meus vizinhos lá do povoado gostavam muito de mim. Depois, dona Geni, que foi quem me convocou, do Estado, ela me deu uma escola no povoado Brasília, pediu pra eu ensinar de noite os adultos, porque eles sabiam bem pouquinho. Era pra ser eleitor dela, pra poderem votar. (Josefa de Andrade Fontes, 2018).

Assim revelou Miralda da Andrade, ratificando a forma político-partidária em detrimento da formação docente:

Fiz até o 4º ano e continuei na Serra do Machado depois o prefeito me convidou para eu ensinar, porque a professora de Aracaju casou e foi embora e ficou sem professor lá, aí eu disse: “eu sei tão pouco prefeito”; aí ele disse, “mas o pouco mesmo está bom”; aí pronto. (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

E continua: “Eu não escolhi, peguei oportunidade porque estudei mais um pouquinho e depois o prefeito achou que eu podia já ensinar a alfabetização, fui ensinar e fiquei até eu me aposentar. Eu só tinha o 4º ano” (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Há que se ressaltar que ser mulher no Nordeste em meados do século XX tinha como prerrogativa ser obediente ao pai e posteriormente ao marido. Por isso elas tiveram que enfrentar muitas adversidades para estudar e/ou trabalhar. Tiveram que abrir mão se seus sonhos para mostrar respeito e recato perante a família e à própria sociedade dominados pelo machismo e pelo coronelismo. Foi o caso da professora Maristela de Sá da cidade de Poço Redondo, que para além de revelar os processos de contratação e o nível escolar exigido, assim narrou sobre obediência ao pai:

Estudava, estudava e dava por 4ª série, uma cartinha se quisesse estudar fora. Aí eu deixei de estudar, voltei, minha irmã casou, voltei pra casa... meus pais... aqui também eles já estavam morando aqui em Poço Redondo. Aí surgiu um concurso de enfermagem, visitadora de enfermagem... Porto da Folha construiu o hospital e tavam chamando gente pro concurso, eu fui. Só tinha 4ª série, aí eu fui, passei uns dias lá, com uma prima do meu pai, que era diretora do grupo e lá ela foi me dando umas aulas, coisando de acordo com o curso e eu passei em 1º lugar (...). Quando me chamaram pra ir fazer outro, um aperfeiçoamento em Palmeira dos Índios, aí meu pai disse: “- Não vai

não. Não vai sozinha pra lugar nenhum”, aí me acomodei e foi outra moça de Porto da Folha (Maristela de Sá, 2018).

E ela continuou ...

Em 1953 ou 1954 teve eleição. Aí vieram uns candidatos pra aqui fazer política. Doutor Leandro não... Doutor Fernando Barros de Mendonça, veio pra aqui, era candidato a Deputado, entrosou-se mais meu pai, que era vaqueiro. Ficou amigo dele, aí quando ele veio trabalhar na política fazendo pedição (de voto), aí ele me chamou pra trabalhar com ele, aí eu fui... trabalhei com Doutor Fernando. Já, aí fui trabalhar com ele, trabalhei com ele fazendo tudo, aí acabou-se a eleição foi simhora, meu pai votava com ele e com Doutor Leandro, aí Doutor Leandro ganhou. Leandro Maynard Maciel (Maristela de Sá, 2018).

Como pode ser percebido, em Sergipe, os favores determinavam as conquistas políticas e as profissões, continuou a narrativa:

Quando vinham a caravana, meu pai tinha as vaquinhas, tirava leite, iam tomar leite no curral, aí papai já tinha falado pra ele de mim, aí da porteira do curral disse que queria me ver, papai mandou me chamar, aí Doutor Leandro não se deu com o calor ficou com uma roquidão, eu pisei um mastruz, papai tirou o leite da vaca e ele tomou. Aí ele olhou pra mim, conversou e disse assim, aí disse assim: “- Não se preocupe Zezé”, meu pai era José, chamavam de Zezé, “- Não se preocupe Zezé, se nós ganharmos, a sua filha será a visitadora de Porto da Folha, do hospital de Porto da Folha”. Aí meu pai disse (ela gesticulou com o dedo o sinal de negativo). Queria não. Tinha que viajar, andar mais os homi, andar mais os médicos pelas caatinga. Quando Doutor Leandro ganhou que tomou posse, aí ele (Doutor Fernando) foi ser o Secretario da Educação porque perdeu pra Deputado e ele chamou o meu pai, meu pai foi lá, quando meu pai foi ele disse: “- Aí você não quis a visitadora, saiu a professora do Curralinho, teve muita mudança. Aqui está o trabalho da sua filha, professora do Curralinho”. Papai veio muito satisfeito. Quando chegou eu disse “não quero não”. Eu disse: Não quero, eu não sei ler pra ser professora, papai se aquietou, aí botou uma sobrinha, que no final a sobrinha também não veio. (...) Aí passou, quando foi no final do ano, saiu a professora da escola rural do Bom Sucesso, mudaram, ele chamou papai de novo. Papai vai, chega lá, ele diz: “-Tá aqui, ói agora você não pode negar o trabalho da sua filha na escola do Bom Sucesso”. Papai chegou de novo todo contente, aí levou minha papelada, pra ser julgada lá a minha 4ª série, pra me dá o diploma, aí disse: “Não diga que não quer, desta vez você vai aceitar”. Eu cheguei e aceitei. Fui pra Gararu fazer uma porção de exame de saúde e de Gararu fui pra Aracaju levar os documentos lá. Fui na Secretaria de Educação, aí recebi... a portaria. Trabalhei lá, mas como diz a história não sabia ler, mas não sabia, não era formada, mas fiz das fraqueza força, pra que ninguém me recriminasse e eu fazia de tudo (Maristela de Sá, 2018).

A narrativa da professora Maristela é reveladora de uma série de idiossincrasias do fazer-se professora no cronótipo estudado, o que deixa claro quão distinta pode ser o prescrito do vivido e como foram necessárias as táticas professorais, sobretudo àquelas que visaram suprir o não aprendido nos cursos de formação de professor.

A professora Maria da Conceição Ramiro Lima, da cidade de Rosário do Catete chamou atenção para o fato de que no serviço público os favores políticos são utilizados para agradar os amigos e afirmou que até os dias de hoje em muitos casos ainda são decisivos. Assim contou:

Ah naquele tempo a política reinava, como hoje através dos Concursos, mas ainda tem que ter os empurra. Porque eu tenho uma filha mesmo que fez o concurso para trabalhar em Capela, passou em terceiro lugar e o prefeito chamou o primeiro e o segundo, e ela ficou no terceiro lugar e não chamaram mais. Mas, tive que ter uma força política para poder ir ao prefeito e dizer que a menina precisava trabalhar e a menina passou em terceiro lugar. Fui no dia, com 8 dias a menina já estava trabalhando e não sabia nem que já estava trabalhando. O prefeito já tinha mandado bater a portaria da menina, mandou pedir a documentação e bater a portaria (Maria da Conceição Ramiro Lima, 2018).

E continuou falando como os políticos determinavam a nomeação das professoras rurais daquela época, como foi o seu caso.

Eu entrei por política também, porque na fazenda que eu morava, era General Augusto Maynard, que foi Senador, tinha muita influência com Leandro Maciel. Meu Deus, foi eu me formar, “- Eu quero essa menina para trabalhar na minha propriedade que o pai dela já é administrador lá comigo, eu quero para ela educar as crianças da minha propriedade”. E que não era só da propriedade dele, mas daquele município todo. Aí minha filha, pronto. Me mandaram chamar para a Secretaria, pegaram meus documentos e fizeram o contrato, aí comecei a trabalhar. Eu tinha o Ginásial, ah naquele tempo eu era formada! Quem tinha o Ginásial era uma professora boa! (Maria da Conceição Ramiro Lima, 2018).

Em muitos casos a interferência política dava um “jeitinho” para burlar determinadas normas, como foi o caso ocorrido, também, com a professora Marlene da Cidade de Arauá, que não tinha a idade mínima para entrar no serviço público e por meios políticos conseguiram alterar a data de seu nascimento e torná-la de maior.

Em Estância eu só fiquei até a 4ª série do ensino primário, com esta 4ª série eu fui ser professora da zona rural. Não foi escolha, foi necessidade. Como eu vinha de uma família de políticos, então meu avô político, com amizade com político, aos 17 anos, fez com que aumentassem a minha idade para eu poder ser professora. Foi em Arauá, num município chamado povoado Bolandeira, que era a escola rural. Porque meus avós moravam lá na época. Eu só tinha de 4ª série do primário (Marlene Francisca do Carmo Procópio, 2018).

A professora Maria Dagmar, da cidade de Nossa Senhora da Glória, também enfrentou dificuldades para estudar, limitações da vida pessoal e preconceitos para trabalhar, como pode-se ver a seguir:

Pra estudar, sempre minha mãe queria, mas meu pai não, ele era ignorante. Ele dizia: Professora é mulher dama, professor não tinha valor, é para conversar com todo mundo, os homens chegava a conversar com a gente, até nem era assim, ele que pensava, que era conversa com olhos, abraçar homens, achava que era uma treta assim. Ele passou a dizer: “- Como minha filha é uma moça direita e vai para Aracaju, viajar e tudo nunca teve um namorado, agora as que estão em casa, estão tudo noiva”. Eu tinha vontade de namorar, de casar, mas não podia. Eu era da minha mãe e de toda minha família eu vivia para eles. Toda moça quer casar, mas eu nunca tive namorado eu tive um amor livre, um amor que nunca esqueço, meu amor morreu, nós tinha amizade, amizade de paixão. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Mendonça (1958, p. 99, 114, 115), em sua obra, **A Educação em Sergipe**, afirmou que embora fosse significativo o esforço da maioria dos municípios sergipenses, de referência aos gastos com a educação, a interferência, a partir das premiações aos cargos no magistério por meio do recrutamento baseado no favoritismo, era um mal que deveria ser combatido. Essa situação ainda permaneceu mesmo sendo instituído oficialmente o ingresso por concurso e o exercício docente com habilitação. Quando ocorria concurso, o qual tinha o propósito de legalizar os apadrinhados políticos.

Como foi mostrado na seção anterior, uma das estratégias utilizadas pelos governos para atender os preceitos do INEP quanto à formação do professor primário foi utilizar o período de férias escolares para ofertá-los. Assim, os professores rurais sergipanos eram convidados a ir à Aracaju ou a outra cidade sede de uma Diretoria Regional da rede estadual de ensino para participar de cursos de aperfeiçoamento. Eles permaneciam lá em sistema de internato, durante o período de um a três meses, até

concluir o curso. Durante os finais de semana quem podia, estava liberado para passar com seus familiares. Muitos professores iam fazer os cursos de aperfeiçoamento, pois em alguns casos eles garantiam a nomeação para a escola rural, mas condicionado ao aval de um político ou de um “cabo eleitoral”.

Dava as férias hoje por exemplo, amanhã já ia para Aracaju, ficava internada. Era, dezembro, janeiro e fevereiro. Quando iniciei a ser professora só tinha o primário. Fui para Aracaju, fazer o curso de Habilitação para ver se era chamada, eu fiz passei. Vim dar aula na escola isolada aqui na cidade de Glória. Depois vi que não dava certo eu ficar na escola isolada, que eu não queria, aí fui fazer o curso rural. Quando voltei do curso rural fui pra Escola Rural no Alto da Glória. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Em relação ao curso rural ela acrescentou: “Ah... Eu nunca passei férias em casa, outros cursos que fiz foi um em Estância de atualização. Só fiz um curso rural” (Maria Dagmar Menezes, 2018). Em relação às matérias do curso afirmou: “No curso rural, tinha todas as matérias, o mais era esse da plantação, cuidar de animais” (Maria Dagmar Menezes, 2018) e continuou:

Não tinha curso de professora. Eles que me mandavam pra lá (Aracaju) para fazer o curso de Habilitação e dizia “se você passar, você vai ser a professora”, eu passei então eu já entrei nomeada como professora. Comecei a ensinar aqui nessa sala da minha casa, uma escola isolada, mas eu não gostava da escola isolada, preferia ser professora da escola rural, aí fui para Aracaju, fiz um curso rural. Em 1950, aí cheguei e fui ensinar na escola rural, que era meu sonho, minha escola era muito bonita, tudo de bom eu fiz na minha escola, porque eu ensinava com amor a minha profissão (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Alguns cursos eram ofertados com o objetivo de proporcionar que o professor leigo concluísse pelo menos o Curso Ginásio, como mostrou a professora Maria Dagmar: “Todo semestre fazia curso, era, porque, por exemplo, a gente tem que ter naquele tempo, como eu não era formada, por exemplo, um ano eu fiz 1ª e 2ª série, no outro terminei com a 3ª e 4ª do Ginásio”. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

A formação em serviço foi ofertada em cidades do interior sergipano, como pode-se aprender na narrativa de Maria Dagmar Menezes (2018). “Olhe, eu fiz curso mais em Aracaju, mas fiz também muitos em muitos lugares. Fiz dois num lugar chamado Gararu e fiz duas vezes em Estância”. Sobre isso acrescenta Sizenard Souza de

Araújo (2018): “Todas as férias.... nas férias eu sempre tava, fazia cursos..... ele foi meu professor Acrízio Cruz. Ele também ia nas escolas rurais”. “Naquela época os professores de Aracaju faziam curso de treinamento e tinha as que vinham de Aracaju dá o curso em Estância, Própriá, Lagarto, quando dava as férias, arrumava a mala e ia viajar. O Estado era quem chamava”, ratificou Maria de Lourdes da Cruz (2018).

Também sobre a formação em serviço a professora Maria de Lourdes afirmou: “Chamava a gente, ia para Japaratuba era na DRE que tinha lá. Os professores vinham de Aracaju. Eles eram todos de fora. Eu mesmo fiz todos. O governo chamava por comunicação, eles sempre mandavam ofício comunicando. Mudava de nível”. Sobre os cursos confirmou Maria de Lourdes Cruz (2018): “Eu fiz curso em Japaratuba. Todo período de férias eu fazia em Japaratuba, eu e todas as professoras. Fiz ainda no Sertão, em Dores e estudei muito em Japaratuba” (Maria Virgínia dos Santos, 2018).

Sobre o curso de formação, especificamente com a temática rural, a professora respondeu: “Bom, eles não ensinavam muito essas coisas não. Era sempre pra pessoa estudar mais, ler muito livro, escrever.... Falavam muito não da roça, mas às vezes falavam um pouquinho né?! (Maria Virgínia dos Santos, 2018). Além disso, segundo a professora Maria Virgínia, da cidade de Malhada dos Bois, os cursos para professores rurais não eram obrigatórios. “A diretora convidava. A vantagem era o conhecimento, aprendia a alfabetizar” (Maria Virgínia dos Santos, 2018).

Já em meio às lembranças e aos esquecimentos sobre os cursos de formação que abordavam aspectos voltados para o meio rural, em meio ao que recordava dos conteúdos e dos traumas, a professora Vandete Santana da Silva (2018) trouxe à memória o seguinte:

O primeiro eu não lembro mais, teve em Capela. Fiz um curso em Aracaju. Eu não lembro mais. Não lembro mais, se não engano foi em Capela. Era fazer hortas, plantar hortaliças, eu tinha tudo guardado, mas quando eu fui trabalhar em um povoado, no interior de Dores, que nessa época era município de Glória, e me carregaram a mala. Levaram tudo. Os professores vinham de Aracaju. Eles ensinavam só ensinavam agricultura. Plantar com as sementes, hortaliças, como colher também.

E continuou: “Às vezes a gente fazia aula prática de plantação. Era, era muito bom os cursos. Eu aprendi mas hoje não lembro muita coisa não” (Vandete Santana da

Silva, 2018). Maria Dulcineia Souza Santos (2018), por sua vez, revelou de maneira mais explícita as próprias táticas professorais na medida em que, para fazer os cursos tinha que acionar familiares ou mesmo, com a aquiescência do município, deixar os alunos sem aula. Assim narrou:

Fui fazer curso em Glória. Trabalhava o ano todo, no final viajava pra estudar. Tinha uns que fazia assim quando dava, a escola deixava uma semana os meninos sem aula e ia fazer o curso. Quando eu ia pra Aracaju estudar minha filha ficava com os alunos (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Mas a professora Maria Dulcineia disse que queria estudar, se formar, mas teria que viajar e ir para outra cidade e seu pai não permitiu, mesmo ela já sendo professora. Sobre isso expôs as incongruências dadas pelas limitações familiares e as exigências (mínimas) da profissão:

Não... ói era pra eu ser uma gentona, os amigos do meu pai queria, mas ele num deixou eu viajar, ele num queria que eu vivesse caminhando, fazendo curso, viajando, não queria não. Ele achava bom eu ser professora porque, quer dizer que eu ia ganhar o dinheiro né. O finado Otacílio, um grandola de família rica, era compadre de papai e dizia: “A menina é estudiosa, bote a menina pra poder estudar”. Mas...ele dizia: “Não, minha filha né pra viver em lugar, em lugar não” (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Ainda assim, segundo a professora Dulcineia ela participou dos cursos ofertados pelo Estado: “Eu fiz curso de rural em Dores, vinham professores de outras cidades, de Aracaju” (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018). Sobre a periodicidade dos cursos Maria Freire dos Santos (2018) deixa claro:

Tinha cursos, depois é que a gente foi fazer um curso mesmo de segundo grau. Eu e Detinha, em Lagarto. Tinha uma professora de Aracaju que vinha dar aula. Era no fim do ano, quando a gente tinha três meses de férias e no mês de junho. Aí durante esses quatro meses no ano a gente ia e estudava o dia todo, manhã e tarde.

Fazia cursinho, mandavam a gente fazer os canteiros de horta, ensinavam como fazer as hortas. Traziam as sementes pra gente plantar. Tinha um que parece que chamava “Emater-Se”, mas hoje em dia é da Emdagro. Vinham pra escola, davam orientação. Eram todos professores daqui mesmo de Lagarto (Maria Freire dos Santos, 2018).

Sobre o currículo dos cursos, rememorou Josefa de Andrade Fontes (2018):

Bem, eles ensinavam as coisas mesmo. Geografia, História, Gramática, Ciências. E falavam sobre as coisas de roça, de plantação, essas coisas assim né?!. Ensinava a fazer horta. Fiz em Aracaju. Foi três meses, todos os cursos que eu fiz foram três meses. (...) Tinha apostila no curso e a gente copiava tudo no caderno. O livro a gente comprava. Fazia, todo mês fazia uma prova. Foi num salão grande junto da catedral. Era a antiga Escola Normal.

Por certo, também havia aquelas professoras que não frequentavam nenhum dos cursos, mas mantiveram-se no cargo como foi o caso da professora Miralda, da cidade de Ribeirópolis, que falou que não fez curso quando era professora e que estudou pouco, morava isolada na Serra do Machado. “Porque lá não tinha escola, não tinha transporte, não tinha nada, naquele tempo era muito pobre, tem mais de 30 anos já. Tinha curso, mas a gente não tinha condições de fazer porque não tinha transporte e nem a gente tinha condições de se deslocar pra lá”. (Miralda Mendonça Andrade, 2018). De igual modo se colocava Ivanda Maria da Silva Santos (2018): “Eu nunca participei de cursos quando era professora porque sempre estava doente, sempre, sempre doente. Não, não conseguia participar, porque eu tinha um negócio ...” Perguntada se era por causa da família, ela responde:

Não, não, mas meu pai era uma pessoa assim ele não queria, mas não era tão rígido, meu pai era um analfabeto, mas ele era educado. Nos ensinou muita coisa boa, tudo de bom assim, os costumes bons, eu aprendi com meus irmãos, através de meu pai e de minha mãe, minha mãe sabia ler. Eu tinha experiência de boa vontade e era aprovada pela Secretaria (Ivanda Maria da Silva Santos, 2018).

No tocante às condições para o feitio dos cursos e como reverberaram na carreira, Maria da Conceição Ramiro Lima (2018), Paula Oliveira de Jesus (2018) e Marlene Francisca do Carmo Procópio (2018) assim revelaram:

Participei de curso em Aracaju. Após 2 anos desses cursos de formação, nesses períodos de junho e de janeiro, as turmas que foram frequentes e tiveram bom conceito receberam certificado de regente de ensino. A gente passou a ganhar melhor e já éramos regente de ensino, não era mais auxiliar. Nós tivemos um professor que trabalhou esses conteúdos de roça é por isso que a gente ainda conseguiu fazer alguma coisa, ensinavam a fazer o canteiro de horta, de alface, tomate. Isso foi nos cursos de treinamento em Propriá. Não foi muita coisa não. Eu acho que foi até a professora de artes que incluiu no currículo dela a formação agrícola, pra dar uma noção pra gente, já que éramos professores da zona rural. (Maria da Conceição Ramiro Lima, 2018).

Tinha curso de agricultura, tinha, você pensa que eu lembro? Vinha professor de Aracaju. Eles ensinavam a fazer para repetir na escola. Falava de verduras, de como plantar, de colher, como elas serviam de alimentação, a maneira de fazer. Eu não me lembro mais não o nome do Colégio que fiz o curso (Paula Oliveira de Jesus, 2018).

Eu entrei no ano de 1960, então 1961 e 1962, foram aparecendo aqueles cursos de treinamento, curso de formação para criação de hortas e etc., a gente ia fazer inclusive em Aracaju, onde eu passei quase 40 dias num colégio chamado São José, a nível de internato, porque lá a gente almoçava, jantava e dormia até terminar esse curso. Com aprovações e tudo mais. No curso do São José, nos visitamos o horto florestal para vermos como se desenvolviam as plantações, que já tinham, de verduras, de hortas e de outras plantas que eram para reflorestamento. Já se falava no reflorestamento. Depois a Secretaria de Estado da Educação começou a dar cursos de treinamento, mas que não aumentava o nível de grau de instrução. Para o grau de instrução aí depois que eu saí desse povoado eu voltei a ensinar em Estância, na cidade, e voltei a estudar. Estudei na Escola Técnica de Comércio de Estância, então lá eu terminei (Marlene Francisca do Carmo Procópio, 2018).

Assim, o governo de Sergipe recorreu também a outra estratégia para formar os professores leigos que se encontravam em regência de classe, sem interromper suas atividades da escola rural, ou seja, ofertou cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, de curta duração e em período de férias escolares. Em alguns casos, de acordo com professores entrevistados para este estudo, dentre os cursos ofertados, teve um que foi realizado no formato de módulos, os quais ocorriam em período de férias escolares e em diferentes cidades do interior sergipano, como Lagarto, Itabaiana e Nossa Senhora da Glória. Assim, aqueles professores que frequentaram todos os módulos e obtinham a média estipulada, ao final destes os professores obtinham o certificado do Curso Normal. Porém, é preciso esclarecer que apesar da importância deste para a formação dos professores sergipanos, o currículo adotado foi o da Escola Normal urbana, sendo assim, este curso não atendia as especificidades do Plano do INEP, que previa que os professores deveriam participar de cursos que contemplassem as atividades típicas rurais, tendo em vista o alcance dos objetivos de expansão e modernização da educação rural.

Em virtude das especialidades do Magistério primário, no interior do Estado foi realizado um convênio com o INEP para a realização, em caráter intensivo, do curso de formação de Regente de Ensino com duração de nove meses. Regulamentado pelo

Decreto Lei Estadual Nº 365/1970 que equiparou o curso de formação de regente de ensino à segunda série do curso Normal. Pela legislação ficou decretado que:

Art. 1º Fica equiparado em caráter transitório, à segunda série do Curso Normal (2º ciclo), o Curso de Formação de Regentes de Ensino mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura (SERGIPE, 1970 *apud* COSTA, 2016, p.121).

Quanto à obrigatoriedade de participar dos cursos, as professoras disseram que não existia. Só fazia quem quisesse. “Os cursos não eram obrigados a fazer, quem fazia aumentava o nível da gente, a gente agradecia muito”, considerou Maria Dagmar Menezes (2018). Contraditoriamente ela também afirmou: “Não aumentava o salário. O Estado nunca pagou mais nada, mais” (Maria Dagmar Menezes, 2018) e sentenciou: “Não era obrigado a fazer os cursos não, eu ia porque queria, quer dizer eles fazia o convite pra eu ir.....mas eu sempre ia. Uns dava diploma, outros não” (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Em relação às atividades nos cursos de formação, Vandete Santana Da Silva, (2018) afirmou que tinham atividades práticas e de demonstração. Segundo ela: “Nos cursos os professores usavam material para dar aula, enxada, tinha tudo. Tinha aula prática, elas orientavam como trabalhar na terra”. Sobre isso acrescenta Maria Dagmar:

Era muitas matérias e também tinha muito trabalho, nós íamos para Petrobrás, fazia estágio, tinha aula, fazia trabalho, tinha também no campo. Tinha aula fora da escola, no campo, até como era que a cabra paria, essas coisas assim. Teve aula no Horto Florestal, tinha aulas práticas, explicava agente como era que plantava, colhia, como era as plantas adequadas. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Já Sizenard Souza de Araujo (2018), afirma que sobre as atividades agrícolas ensinadas nos cursos, ela disse que já sabia, pois havia morado na roça... “aprendi... eu já sabia tudo né...rsrsrs”. Ao contrário de Vandete Santana da Silva (2018) para quem “os cursos ajudava, porque eu só tinha o primário, os cursos de férias ajudavam muito. Tinha, fazia provas, os cursos ajudavam muito, só que acabou né?!”

De uma maneira geral a participação das professoras nos cursos de formação para professores rurais permitiram que elas utilizassem os conhecimentos nas escolas e

também com a sua própria família, como foi o caso da professora Maria Dagmar da cidade de Nossa Senhora da Glória.

A gente começava a trabalhar, fazer aqueles canteiros e plantava, fazia aquela planta de horta, de verduras por exemplo, na minha escola mesmo eu fiz um jardim na entrada e fiz uma horta, em canteiros bonitos, eu tinha gosto de fazer, fazia com amor. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

(...)

O curso era tudo rural, porque quando cheguei aqui, eu disse olha meu pai como é, você vai cortar da mata, fazer isso, fazer aquilo, limpa tudo, preparar a terra e no fim tem até um chamado coivara, que queimava tudo e estava a terra pronta. Eu gostei muito da escola rural. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Em relação às aulas de sanitarismo, higiene das crianças e da alimentação, ela falou: “Tinha, tinha, hoje está mais fácil, naquele tempo você, quando chegava na sexta-feira, tinha que ver aquelas crianças, pentear cabelo, olhar piolhos, as unhas, se tomou banho direito, tudo isso. O curso falava, como era que a gente cuida da criança, não era só ensinar. Tinha até que olhar os dentes (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Sobre os cursos e como aproveitou os ensinamentos no seu *habitus* professoral Sizenard afirmou que fez o curso em Aracaju no período de férias, que passava de dois a três meses. Afirmou que aprendeu a fazer hortas e também que fez depois na escola que trabalhava. “Trabalhei no povoado Sobrado. Ensinava a plantar, fazer hortas. Minha horta era muito bonita, muito visitada pelos professores. Os meninos gostavam, as crianças adorava... Ave Maria... os pais gostavam também...” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). Ratifica Maria Dagmar Menezes (2018): “O curso ajudou muito, aprendi e muito. Nós começamos com poucas matérias, depois era muitas e muitas matérias”. Já a experiência de Maria Dulcineia Souza Santos (2018) foi assim sintetizada: “Nos cursos ensinava as plantas, ensinava como era que a gente plantava e tal, era só falando. Só era aula”.

Em relação aos professores que ministravam os cursos de formação, as professoras rurais traçaram elogios e reconheceram a capacidades que eles tinham em ensinar-lhes os conhecimentos para os trabalhos voltados para as atividades rurais. O perfil e a formação dos professores foram destacados, afirmaram que tinham

autoridades e eram doutores. Buscou rememorar Maria Dagmar Menezes (2018: “Não lembro de todos os professores, mas lembro de um professor de ciências e teve mais cinco professores de São Paulo” (...)) “Acrísio Cruz naquela época era diretor e deu aula. Eu tive uma professora de Aracaju chamada Anunciação, outro Dr. Antônio era um bom professor, existia tanto professor naquele Aracaju”.

A professora Sizenard lembrou de José Ribeiro, que era técnico agrícola e dava aula nos cursos de formação para as professoras rurais. Mostrou-se bastante emotiva e feliz ao se referir a esses professores: “Ave Maria lembro muito....rsrsrrs chega dói o coração...rsrsrsr era lindo”. E também de Acrísio Cruz que era Diretor de Educação e também dava palestras nos cursos. Apenas a professora Sizenard lembrou que em um dos cursos teve um professor estrangeiro. Provavelmente ela estava se referindo ao professor americano Robert King Hall que veio a Sergipe, em 1949, e ministrou um Curso para as professoras rurais. Ela queria lembrar o nome dele, mas não conseguiu. A memória é assim, cheia de esquecimentos.

Já Maria de Lourdes da Cruz (2018) assim lembrou:

Tinha os professores que dava aula, tinha Alaíde que era de Socorro, tinha o professor Alfeu que era padre. Ele era professor, tinha padre Almeida, onde eu comecei fazer esses cursos, ali onde é hoje a Faculdade São Luiz, nós foi quem inaugurou aquele prédio.

Em relação se as professoras se sentiam preparadas para a docência mesmo não possuindo a formação para o magistério, pois a maioria só possuía o 4º ano primário, elas responderam que se sentiam. A professora Dagmar disse que sua formação de primário naquela época ajudou a ser professora:

Porque o primário era o alicerce de tudo. Aquela letra que você não sabia, fazia aquele “O”, já era um alicerce, era o primário. O homem mais sábio, o alicerce dele foi aquela professorinha do primário que ninguém dá valor, o professor do primário deveria ser mais valorizado. Porque você entra numa classe olha para 35 a 50 meninos que nem sabia fazer o “O”... para a gente era pesado, mas através do curso, de muitos cartazes, e muitas coisas... (Maria Dagmar Menezes, 2018).

A professora Sizenard também afirmou que se sentia preparada para dar aula mesmo tendo só a 4ª série. “Dificuldade não. Eu não, porque tinha ... eu tinha muita

vocação, tinha prazer, gostava”. Depois ela falou que concluiu o Magistério. “Eu estudei no Grupo Escolar Coelho e Campos, depois fui pro Colégio Imaculada Conceição, lá do Colégio eu só saí depois que me formei. Fiz o curso de Magistério” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). A professora Lourdes da cidade de General Maynard também afirmou estar preparada. “Naquela época eu estava. Porque o estudo de antigamente, para esse povo de agora era melhor. E também os alunos respeitava o professor, adquiria mais conhecimento, os pais ajudavam muito, tudo isso influenciava né” (Maria de Lourdes da Cruz, 2018).

A professora Marlene que trabalhou em Arauá também sentia-se preparada para atuar no magistério, mesmo sem ter a formação docente.

A formação na 4ª série naquela época equiparava-se ao ginásio, muito bom, de atualmente, tanto é que quando eu fiz o concurso já fiz para um nível que eles criaram, não lembro bem, mas que se você estivesse no magistério ficaria equiparado a se você tivesse o ginásio. Então eu disse, vou fazer para esse. Passei em 4º lugar do estado de Sergipe. A formação era assim. Eu não fui uma professora preparada, digamos... tecnicamente, mas tinha o conhecimento e o interesse. Tenho a honra de dizer que trouxe, naquela época, 5 alunos que estudavam comigo, nesta escola do rural, para fazer o exame de admissão no ginásio em Estancia e todos eles passaram (Marlene Francisca do Carmo Procópio, 2018).

A partir das narrativas pude perceber que a formação docente não era um pré-requisito para exercer o magistério no meio rural naquela época. Além disso, as professoras também não reconheciam o real valor que a formação tinha no sentido de permiti-las adquirir os conhecimentos teóricos e práticos condizentes com o projeto de expansão e modernização da educação rural que as mesmas faziam parte. Talvez por isso, a maioria das professoras entrevistadas, mesmo possuindo apenas a 4ª série do antigo Curso Primário, afirmaram sentir preparadas para exercer a docência.

Os cursos de formação dos professores rurais visavam uma aplicação imediata dos saberes transmitidos, por isso eles ocorriam por meio de atividades práticas, demonstrações e com a utilização de recursos e utensílios utilizados nos trabalhos agrícolas e para criação de pequenos animais. Mas isso pressupunha que apenas a 4ª série primária era suficiente? De fato ensinar o que aprendeu era o único horizonte de expectativa de tais professoras? Em sendo a 4ª série tão valorizada por todas, isso quer dizer que os cursos seriam dispensáveis?

Ainda tratando os cursos, Maria Dagmar Menezes (2018) expõe os recursos disponíveis e como o conhecimento deveria lhe servir:

Tinha as ferramentas, tipo, a gente ia assistir parto de animal de tudo tinha que fazer, viam tudo como fazer. Só observava, depois fazia relatório. No campo usavam regador, estrovenga. No curso todos usavam, aprendemos a usar todos lá no curso, para poder usar na escola, quando eu ensinava era pesado o ensino.

Corroborando com a narrativa a professora Sizenard quando afirmou que “(...) sobre a educação rural as aulas eram com material né... ensinava como era que a gente ia usar aquilo ali, tinha as orientações, muitas coisas boas, tô esquecida sabe.... Eles ave maria ...rsrsrsrs, mostrava tudo.... Muita ferramenta... rsrsrsr” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). E disse mais: “A escola recebia... recebia.... a pazinha, o gadanhzinho, enxada” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). “Na escola eu tinha enxada, tinha foice, tinha aquele material... tinha o material tudo de agricultura né, baldes” (Sizenard Souza de Araujo, 2018).

Quanto aos materiais dos alunos, a professora Sizenard disse: “Tinha ... os alunos tinham livros pra estudar, caderno, tudo direitinho, o governo dava. Eu ia, via quantos dava, era organização, minha escola era muito organizada... rsrsrsr” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). Sobre esse assunto testemunha Maria de Lourdes Cruz (2018) de Rosário do Catete: “A escola tinha giz, quadro, carteira, como era uma escola né, escola rural, já era carteira, aquelas carteiras duplas. Eles não mandavam nada nessa época. Os alunos tinham livro, os pais compravam”. Da mesma forma, Maria Virgínia dos Santos (2018) afirmou: “Naquela época o governo não dava nada... Demorou pra o governo dar livro, essas coisas, vinham as caixas de livro já com muito tempo”.

As professoras destacaram o tempo que trabalharam na escola rural e também que se aposentaram como professora. “Não sei dizer quando, mas aposentei como professora, pelo Estado. A escola era muito cobiçada, todo mundo queria, as de Aracaju não chegava aqui, nunca terminava, não ficava aqui não, porque era longe de tudo” disse Maria Dagmar Menezes (2018). Já Maria de Lourdes da Cruz (2018) ponderou: “Trabalhei mais de 30 anos, porque quando eu fui me aposentar, eu recebi uma proposta como diretora do colégio, aí tive que trabalhar mais 5 anos, aí trabalhava para não sair e deixar o dinheiro pouco, aí fui trabalhar”, de modo parecido foi Vandete Santana da

Silva (2018) que disse: “Eu trabalhei em Mucambo e Lagoa dos Porcos e aqui em Graccho Cardoso. Foi uns 30 anos pra aposentar” Josefa de Andrade Fontes (2018), também registrou:

Nasci em 1921 e comecei a dar aula com 15 anos. Foram 4 anos no Botequim, 6 anos no Tauá, depois na fazenda Riacho do Boi e vim pra cidade... Foi... trabalhei aqui na cidade nesse grupo do estado, trabalhei aqui e depois me aposentei. Me aposentei com 60 anos.

As professoras mostravam o zelo e o cuidado que tinham com a escola rural, mesmo sabendo que podiam sair a qualquer momento. Para muitas a escola rural era uma extensão da própria casa, como atestam as narrativas a seguir:

A escola era muito bem arrumada, muito bem cuidada, organizada o pessoal queria aquela escola, mas ninguém tinha coragem, porque eu trabalhava. Eu pegava uma fita e passava no bambu e pregava naqueles arames, eu coloquei na cerca na frente, eu era doida não podia fazer isso não, não ganhava nada minha fia, não era concursada não (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Eu residia na escola ... tinha a sala, tinha a minha do outro lado a casa na mesma escola só era o pátio que separava. Já encontrei, já a casa já pronta, mobiliada. (Sizenarde Souza de Araujo, 2018).

No entanto aspectos negativos também foram ressaltados, como o relatado por Maria de Lourdes:

Oferecia moradia, só que eu fui e não deu certo. Porque final de semana quando eu cheguei lá, tinham roubado, levaram toalha de mesa, roubaram prato. Tive medo, e não era como hoje, no dia que eu não queria vim eu dormia lá, eu mentia dizia que papai tinha ido dormi lá, mas ele não ia, mas naquele tempo era uma coisa, hoje já é outra. (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

Em relação à residência que ficava anexa à escola a professora Maria de Lourdes afirmou: “Era assim, de um lado tinha uma parede era a sala e do outro era a residência da professora se quisesse morar. E no meio dois quartos uma sala no meio, um banheiro e tinha uma cozinha pequena e tinha um banheiro fora também”. E quanto ao trabalho na escola, ela destacou: “Eu dava conta de tudo, até merenda eu fiz. Quando comecei não tinha nem servente, eu varria a escola antes de começar a aula, limpava as carteiras, colocava pote de água para os meninos tomar água. Ia pegar, aqui onde tinha uma fonte, eu fazia” (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

Do mesmo modo a professora Vandete narrou:

Morei lá nessa escola na zona rural, no Mucambo. Fui só, fiquei lá sozinha, com uma irmã depois ela veio embora, fiquei só, e por lá arranjei um namorado, casei, depois de casada eu endoidei para sair de lá. Era assim o modelo da escola: Era o salão de um lado e a casa do outro que era a residência, e no meio era um pátio coberto (Vandete Santana da Silva, 2018).

A professora Vandete também falou sobre um aspecto da vida pessoal com seu marido, pois juntos moravam na residência na escola, mas ela não tinha a companhia dele, demonstrou que não tinha vizinhos próximos à escola:

Não tinha vizinhos não, eu ficava sozinha, meu marido era farrista, gostava de farrear, dia de sábado ele ia fazer a feira em Glória. Ele chegava, eu preparava a comida, ele ia e se mandava por uns 3 dias e eu ficava sozinha. Ele não trabalhava em nada, sustentava ele com meu salário de professora. Quando fomos pra Graccho Cardoso ele foi trabalhar na polícia. Hoje sou viúva (Vandete Santana da Silva, 2018).

Tal narrativa remete ao famoso Quincas, muito comum no nordeste do Brasil que tipificava esse tipo de homem, sustentado pela mulher professora, a ponto de sua existência servir de motivo para que leis fossem criadas impedindo o casamento de professoras, mas isso é uma outra história.

No tocante a estrutura da escola assim lembrou Maria Dulcineia Souza Santos (2018): “Na escola tinha as carteiras. Primeiro na casa era banco não existia carteira, eu comprei os bancos. Depois na escola as carteiras eram de caber dois. Eu tinha os livros dos meus cursos. Na escola eu só tinha quadro e giz”. Sobre esse aspecto também rememoraram:

A escola foi dentro de minha casa, tinha carteira lá, mandaram carteira, mesa, merenda escolar, tinha tudo direitinho. Deram tudo, fazia tudo, vinha fiscalização, vinha olhar fazer a merenda, eles mandavam muita jabá, muito leite ninho, muita coisa. E os meninos comiam que era tudo pobre” (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Não tinha escola, tinha uma que era isolada, que já era do estado, do estado se entenda que era alugada ao governo, e era alugada ao estado que era do avô do meu esposo. O tempo passou, depois nós procuramos um sítio que tinha um casarão, morei numa casa de palha, era uma casa de palha, era uma casa grande, mas assim mandei fazer um piso e tudo, ficou bonitinha, mas era coberta de palmeira, aquela palha grossa. Mas assim nos ficamos uns 5 anos e eu ensinando nessa casa (Ivanda Maria da Silva Santos, 2018).

Como já revelado, um elemento cultural em Sergipe que esteve sempre presente nas falas das professoras rurais, foi a perseguição política por parte das autoridades estaduais e municipais. A professora Dagmar foi perseguida e avisada que iria sair da escola, então a mesma usou um produto químico para matar o bambu que ela plantou na frente da escola.

Para não morrer, eu tive que ir embora... não ser presa, muita ameaça ... eu chorava, eu entregava os que eles queriam, você sabe o que é cidade pequena, ignorante, tinha uma terra aqui de bandido. E assim começou o bambu ficar murcho, feio, amarelado. Perguntaram porque o bambu que era tão lindo está assim ficando amarelo, eu disse: “né nada não, ligue não é porque ele está com mal sentimento porque eu vou sair (Maria Dagmar Menezes, 2018).

As perseguições se davam também por meio de transferência. As professoras ficavam a mercê dos políticos, não tinham direito a reclamar ou reivindicar nenhuma mudança e muitas perdiam o emprego como atestam as narrativas a seguir:

Eu era professora rural do Estado e também na prefeitura, aí fui para prefeitura, no outro ano o novo prefeito mandou eu sair, era poucos que trabalhavam. Depois me chamaram para voltar, minha mãe não deixou. Depois que passou três semana na escola rural colocou uma sobrinha, depois eu fui mudada para Pirambu, mas meu pai não deixou não. Perdi pelo Estado, depois perdi a Prefeitura, fui para Aracaju, lá passei quatro anos, mas comecei a trabalhar costurando, trabalhei em loja. Aposentei como professora porque depois voltei pra ser diretora. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Foi para aqui, mais o chefe político não me aceitou, porque minha família não era do lado dele, coisa de político, aí fui para Lagoa dos Porcos, quando cheguei lá não tinha nada. É, eu fui transferida pra aqui o novo chefe político não aceitou por conta de minha família, era contra (Vandete Santana da Silva, 2018).

Quanto à organização das atividades na escola e às reuniões pedagógicas e apoio recebido, as professoras destacaram: “Quando trabalhava na zona rural no Alto da Glória não tinha reunião, eu fazia com os pais dos alunos” (Maria Dagmar Menezes, 2018). “Tinham reuniões pedagógicas. Era feita pela turma de Japarutuba. Eles vinham e a gente ia também. Todo mês tinha encontro, às vezes ia para lá, mandavam uma equipe vim, ver as escolas se estava certa no ensino” (Maria de Lourdes Cruz, 2018). “A gente tinha na DR de Itabaiana todo mês uma reunião, a gente ia pra lá, era onde recebia os planos, era onde recebia o material didático que estava faltando já para os alunos,

que os alunos do interior eram muitos e eles davam de tudo” (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Outro ponto que as professoras frisaram foi a atuação dos inspetores que visitavam a escola. “Eles avaliavam. Ficava, observava, olhava os cadernos, a documentação nessa época mandava para DR nessa época, qualquer coisa a DR mandava pra cá também” (Maria de Lourdes Cruz, 2018). “Ja supervisor, eles mandavam, vinham de Aracaju. Ah, olhavam tudo, chamava os alunos para o pátio faziam testes com eles. Eles fazia relatório para levar e outro ficava” (Maria Dagmar Menezes, 2018). “O supervisor ia visitar a escola. Só recebi uma vez, olhava os livros, as atas. Não orientava nada” (Vandete Santana da Silva, 2018). “Tinha inspetor que vinha visitar a escola. Ficava só, ficava conversando com a gente, fazendo pergunta a gente, conversando com a gente, às vezes conversava com os alunos”. (Gildaci dos Santos, 2019).

Os supervisores, eles conversavam, mas num era muito não, porque eles num queria mandar eu fazer as coisas, porque tava tudo bem feitinho né?, ajeitadinho na escola, os caderninhos deles (alunos) era tudo limpo, num deixava eles sujarem, era tudo bem feitinho (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Em relação às salas multisseriadas, as professoras desenvolveram táticas para driblar as dificuldades e a falta de orientação por parte do Estado para que elas fizessem o trabalho com as crianças. “Agente trabalhava Matemática e Português, leitura não, era escrita era mais fácil, era muito pesado, ensinava 1^a, 2^a, 3^a e 4^a série. Era todas as matérias juntas, eu tinha que se virar” (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Quanto à organização das salas e dos alunos de turmas multisseriadas, elas tinham táticas que permitiam ter o controle dos alunos e do trabalho a ser realizado. Pensavam na distribuição das carteiras, a divisão do quadro, o tempo e a atividade para cada série. Contavam também com a ajuda dos alunos mais adiantados para realizar atividades com os iniciantes por exemplo.

Cada série era uma fila, agora a gente dividia o quadro. Os meus alunos não me ajudavam não, não, era eu sozinha, porque naquele tempo eram atrasadinhos. Enquanto isso que eu anotava no grupo, depois ficava com uma turma enquanto os outros copiava. Os

atrasadinho, pegava na mão para escrever, vamos meu filho (Maria Dagmar Menezes, 2018).

A tática que a professora Maria de Lourdes utilizava fazia com que ela desse atenção a todos os alunos da turma multisseriada.

Ficavam todos juntos ali, eu atendia uma turma primeiro, depois ia para outra, deixava uma ocupada fazendo tarefa. E o quadro dividia ao meio também. Primeiro uma turma trabalhava, dividia cada parte uma série, porque uma pessoa só tomar conta de quatro turma, era pesado. Cada uma esperava sua vez de ensinar. Uma fazia e ficava com o trabalhando fazendo para não ficar parado, ia dar atenção a outra turma, passava atividade, e pior que naquela época tinha que tomar lição dos alunos (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

A professora Lourdes desenvolveu táticas para poder preparar alguns alunos para o teste de admissão ao Ginásio. Ela dividida por 1ª, 2ª, 3ª e a 4ª série, ela fazia atividades diferentes para a 4ª série. Falou que viajou com os alunos da 4ª série para Rosário do Catete para levar os que queriam fazer o Teste de Admissão para o Ginásio. “Ficava quatro dias estudando para fazer as provas todinhas, as provas vinham de Aracaju. E meus alunos passavam” (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

A professora Maria de Lourdes também dividia os alunos da turma multisseriada e fazia diferentes atividades. “Ficava esperando, fazendo uma tarefazinha, ficava estudando tabuada para não ficar fazendo barulho” (Maria de Lourdes Cruz, 2018). Assim como as professoras, Maria Virgínia e Vandete utilizavam suas táticas para vencer a heterogeneidade das turmas: “Eram todas as séries na mesma sala. Dependia do aluno, quando era mais adiantado ali eu já sabia dividir. Dependia de aprender o alfabeto, depois a gente ensinava as sílabas, depois palavra de duas sílabas”. (Maria Virgínia dos Santos, 2018). “Era tudo junto, mas conseguia separar as carteiras, tudo junto, mais ficava um pouco separado para saber 1º, 2º, 3º ano. Era um quadro só, mais tinha os horários, que usava o quadro para cada classe. Cada um já sabia de cada pedacinho para cada um estudar” (Vandete Santana da Silva, 2018).

Maria Dulcineia, Maria Freire e Miralda também rememoraram o cotidiano na sala de aula:

Eu escrevia no quadro pra eles, fazia uma cópia eles escreviam no caderno, quando era no outro dia eu fazia caligrafia, escreviam

caligrafia eu hoje em dia eu num tô com letra bonita não, mas nesse tempo eu tinha a letra muito bonita. Eu tomava a lição deles, eles liam pra mim. Os alunos eram misturados de 1ª, 2ª série. Eu fazia caligrafia, hj eu fazia caligrafia pros mais adiantados, e os outros eu fazia cópia, dessa vez eu copiava no caderno deles. Eu trabalhava nas contas com eles. E escrevia primeiro pra uns e segundo pra outros. Quando uns escrevia os outros tava lendo. Trabalhei muito, Eu tinha 35, tinha 30, tinha dias que tinha 25 e eu dava conta de tudo. (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Naquela época a gente ensinava pré-escolar, primeira série, segunda, terceira e quarta, tudo junto. Eu dividia as carteiras e os quadros, botava 3 quadros e botava os meninos mais velhos pra ajudar os mais novos (Maria Freire dos Santos, 2018).

Dividia no quadro, o quadro era grande, passava para primeira e segunda série, e terceira e quarta em outro. E os alunos também ficavam divididos. Conversando, escrevia no quadro, eles pegavam o caderno, os que já sabiam alguma coisa ia escrevendo, os outros copiava e eu ia ajudar a responder. Tinha alunos que ajudavam, ensinava. Dizia: - Olhe você vai ensinar esse daqui que não sabe de nada ainda, para eu poder passar para os outros, e elas ficavam e ensinavam (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Os alunos da professora Dagmar tinham seus materiais, como a mesma afirmou, porém muitas professoras tinham que lançar mão de táticas para vencer as dificuldades e falta de materiais mínimos como lápis e caderno.

Em relação à realização de atividades típicas rurais na escola, muitas professoras afirmaram que não realizavam e apresentaram diversos motivos, como se pode ver a seguir.

Não ensinava muito não, por causa dos pais, não gostavam. Achavam que os alunos da escola iam aprender e não trabalhar em roça, já se trabalhava em roça. Não colocava aluno para trabalhar de jeito nenhum. As plantações eu não fazia na hora de aula, fazia no horário depois. Eu sempre levava os alunos pra ver, explicava os alimentos, no domingo eu convidava para passar a tarde lá. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Não dava nada sobre o rural, só as quatro matérias. Eles faltavam aula demais, para poder trabalha com os pais. E na época da plantação eles faltavam mais. Então eles já tinham experiência com o trabalho rural, então a escola não precisa, e os pais não eram favorável, para que desse aula sobre rural? (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Eu fazia hortas, fazia jardim. Molhava, era um jardim bonito, aquelas roseiras. (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Não dava aula de agricultura, eu fazia assim plantio assim pequeno, mandioca, macaxeira, tomate para fazer uma merenda. Mas não fazia parte da aula não. Eles iam também, cada quem tinha sua partezinha, um canteiro para plantar alguma coisa, mas não foi por curso assim, porque não tive preparação. (Maria De Lourdes Cruz, 2018)

A gente falava em roça, “olhe seu pai tem uma roça, você estude que é pra fazer roça mais seu pai”, a gente falava. Mas não dava aula prática, em horta pra os alunos. Não, eram pequenos (Maria Virgínia dos Santos, 2018).

E ao redor da escola podia usar. Plantava, mas não ia muito adiante não. Os meninos não tomavam muito interesse. Fazia jardim, mas o verão seco acabava (Vandete Santana da Silva, 2018).

Na minha escola eu plantei um pouquinho. Era só eu, os alunos não. Fazia uma hortinha, nesse tempo a gente num ligava. Eles viam eu fazer com enxadinha. Eles fazia plantação nas vasilhinhas, as mudas. A gente do interior sempre sabia como é que trabalhava... e já nascemos naquilo. Eles já chegavam na escola sabendo alguma coisa (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Táticas diversas também foram utilizadas pelas professoras no processo de planejamento e organização do trabalho escolar, como pode ser atestado nas narrativas a seguir:

Fazia os planos no caderno, porque também era um professor para ensinar os meninos tanta coisa 1^a, 2^a, 3^a e 4^a, tudo junto. Fazia os planos como aprendi nos cursos (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Planejava as aulas. Quem fazia era eu em casa, já de noite. Os cursos deixavam apostilhas e eu usava. Fazia da semana toda. Por semana, fazer hoje para amanhã prestava não, virava bagunça (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

Os planos fazia com eles nas férias nos cursos de férias. A gente aprendia fazer os planos (Vandete Santana da Silva, 2018).

A gente fazia os planejamentos em casa e só se reunia coma as amigas quando era negócio de reunião. Fazia os planos de aula sozinha. (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Era todo mundo, tendo a quarta série e começava a trabalhar. Mas a gente tinha um supervisor na cidade que vinha na escola fiscalizar, e tinha reunião que eles explicavam. Os planos de aula eu mesmo não fazia, quem fazia era a supervisora (Maria Freire dos Santos, 2018).

O planejamento quem fazia era a gente, eles só via o resultado no fim do ano (Ivanda Maria da Silva Santos, 2018).

Em algumas situações as professoras relataram que recebiam prontos os planos de ensino. “E o planejamento fazia na DR, nas reuniões todo mês. Todo mês era, todo mês a gente ia pra lá. Todos os professores iam. O plano vinha pronto. Eu preparava as aulas” afirmou Miralda Mendonça Andrade (2018).

Em relação aos interesses de aprendizagem por parte dos alunos, as professoras rurais destacou Maria Dagmar Menezes (2018): “Eles tinham interesse para vim de tão longe para estudar. O professor tinha que se virar”. Já uma das táticas utilizadas pela professora Dagmar para driblar a quantidade de alunos ao tomar a lição era recorrer a terceiros. “Eu tomava a lição dos alunos todos os dias, eu tinha uma irmã que às vezes eu levava para me ajudar. Tinha 50 alunos, tudo misturado, era 25 carteiras, aquelas carteiras duplas. Quem chegava eu matriculava todo mundo” (Maria Dagmar Menezes, 2018). A professora Vandete Santana da Silva (2018), por sua vez, destacou que:

Os alunos não se interessavam muito sobre a agricultura. Eles já trabalhavam com os pais na agricultura. Os alunos naturalmente, no interior ajudam muito, hoje não é tanto não. Então eles já sabiam um pouco do trabalho na agricultura. Eles diziam: “ -Isso aí eu já sei de có e salteado”.

Miralda Andrade e Gildaci dos Santos, por sua vez, falaram das condições econômicas de seus alunos e como isto impactava na educação. Sobre isso retrataram:

Os alunos eram muito pobres. Era pobre demais, não tinham dinheiro, tinha casas que tinha 6 a 5 meninos para vim a escola. No dia vinha 3 e os outros não vinha porque não tinha roupa, nem calçado, no outro dia aqueles que vinha ficava em casa e os outros 3 vinham, e no fim todo mundo aprendeu qualquer coisa (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Os alunos do povoado Crioulo eram pobres, passavam necessidade, Ave Maria pobre, passava minha fia, dava pra gente ver, tinha daqueles que pediam pra ir pra casa que tavam com fome. (Gildaci dos Santos, 2019).

Quanto à relação professor-aluno, as professoras entrevistadas destacaram que eles respeitavam, mas às vezes tinham que utilizar o castigo. “Eu não vou mentir, sempre tive ordem na minha sala, assim mesmo tinha que sair da classe. Já começava a briga em casa e vinha terminar na escola. Mas eles me respeitavam”, confessou Maria Dagmar Menezes (2018). Contou que certa vez foi ameaçada porque um aluno tirou nota baixa e o irmão bateu nele.

Só que eu sofri muito assim, eu tinha um aluno que vinha estudar de outra cidade, e esse aluno era tão rebelde, que foi fazer a prova e a nota foi baixa, então o irmão bateu no menino, ele disse: - eu tenho uma coisa, eu apanhei estou aqui de mancha, agora ela vai tomar uma peixeira (faca), porque não me deu nota, e meu irmão me bateu (Maria Dagmar Menezes, 2018).

O aluno continuou ameaçando e para se livrar a professora utilizou a seguinte tática: “Na outra prova eu dei nota a ele, continuava dando nota, nota, mesmo que ele soubesse ou não soubesse eu dava nota, para ele não apanhar e o azar era dele” (Maria Dagmar Menezes, 2018). A experiência de Maria de Lourdes Cruz (2018) por sua vez expressa um poder mais disciplinar e sobre o qual ela analisou:

Não, naquela época eram ótimos, hoje é que não podemos olhar para o aluno, mais naquela época quando estavam fazendo coisa errada, era só chegar e mudar tipo o olhar para eles, baixava a cabeça, os meus alunos naquela época, hoje recebo visita de alunos que mora em São Paulo, chega para visitar e diz, Dona Lourdes o que eu sou hoje eu devo a senhora (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

A professora Gildaci dos Santos destacou um aspecto positivo em sua relação com os alunos:

Minha relação com eles era muito boa graças a Deus, convivia muito com eles, até hoje quando eles me vê, eles gritam por mim, aí eu olho assim e não conheço eles, num conheço aí diz “oh professora num me conhece mais não é?” Aí eu digo “meu filho me perdoe, é porque a idade eu tô com a cabeça muito esquecida, aí não dá mais pra lembrar (Gildaci dos Santos, 2019).

Um aspecto que também merece atenção refere-se à documentação e o que estas representam para o respectivo tipo de instituição. Esta era feita pelas próprias professoras e permaneciam na escola. As Secretarias enviavam supervisores para observar o trabalho e os documentos. Eles também levavam cópias de resultados dos alunos para manter o controle das matrículas e das aprovações e reprovações. Sobre a rotina burocrática da escola lembrou Maria Dagmar Menezes (2018): “De manhã dava aula e ficava, colocava os documentos à tarde. Fazia a matrícula e cuidava dos documentos da escola. Eu tinha diário de classe. Fazia a chamada todos os dias. Vinha um comissário de Aracaju e levava os documentos”.

As professoras informaram que elas mesmas faziam a matrícula dos alunos e que um professor levava as fichas para a DR. Elas também disseram que a documentação ficava na escola. “Tinha uma estante, colocava o material era tudo selecionado, tinha cadernos, livros de aula também. No final do ano os documentos ficavam na escola. Mas mandava os resultados dos alunos para a Secretaria” (Sizenard Souza de Araujo, 2018). “Quem fazia a documentação da escola era eu mesmo. A gente aprendia com os cursos de férias. A documentação ficava na escola” (Vandete Santana da Silva, 2018). As outras professoras também ratificam a prática, como pode ser observado nas narrativas a seguir:

A professora fazia a matrícula dos alunos na escola. E a documento ficava com o inspetor, supervisor. Ele vinha, sempre visitava a escola. Uma caderneta, tinha um livro de ponto, de matrícula, depois ia chegando, já ia registrando tudo, merenda de tudo, eu fiz tudo, aprendi a fazer toda documentação da escola. Enviava para a Secretaria o aproveitamento e a frequência dos alunos todo mês. Mas a documentação ficava na escola (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

A documentação eu mandava pra secretaria no final do ano e outros ficava na minha escola. Vinha gente da secretaria olhar (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

A documentação tinha tudo, depois tinha as pastas dos meninos, com registro com tudo. Tinha ficha de matrícula, tudo eu tinha lá na escola, fazia diário (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

A relação da professora com a comunidade e com os pais também foi destaque nas narrativas das professoras entrevistadas. As professoras falaram sobre a presença dos pais dos alunos e de membros da comunidade na escola e destacaram o bom relacionamento que tinham com eles: “Os pais ia visitar, eu fazia reunião com os pais, falava da farda. Tinha que ser todo mundo de farda, assim, coisa é quando chegava no mês de junho e 7 de setembro, todo mundo tinha farda” (Maria Dagmar Menezes, 2018).

O pessoal da exatoria ia na escola me ajudar a plantar, mudar, quando era no tempo de plantar o milho, tinha muito terreno. Quando não estava trabalhando tinha uma moça, no domingo à tarde, levava o violão, eu dava minha chave, fazia pamonha, canjica, quando era a tarde tinha música, comia canjica, dançava (Maria Dagmar Menezes, 2018).

Os meninos adoravam, os pais também gostavam muito de mim, quando foi pra eu sair de lá foi um chororô....rsrsrs. Ai....rsrsrs meu Deus...apadrinhei os meninos, tem uns 10 lá...rsrsrs. Aff...eu era

querida demais...vixe ... era presente que ganhava vixe..... Peixe na Semana Santa que eu não gastava... Ohh tempo bom, meu Deus!” (Sizenarde Souza de Araujo, 2018).

Os pais dos alunos andavam na escola, até hoje eles me consideram muito. Eu era bem respeitada. Eles nem sempre vinham na escola, só quando tinha uma reunião, uma festinha na escola, dias das crianças, dia do professor, nas férias, fazia uma festinha doces, balas, convidavam os pais. Participavam, tudo com dificuldade, porque naquela época tudo era difícil, hoje não pede uma coisa a um, a outro e ajuda né , naquele tempo tinha nada não, merenda para ter para os meninos, cada quem que levasse seu pacotinho, sua bananinha, colocava na carteira que tinha lugar de guardar embaixo. Antes do horário os meninos já estavam cheirando, eles gostavam, até hoje eu lembro de fubá de amendoim. Antes do horário a gente sentia o cheiro só mexendo. (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

A professora Dagmar afirmou que fazia festa de encerramento com os alunos e também preparava e fazia a primeira comunhão. “As aulas eu dava na Igreja dia de domingo. Era... tinha coral, catecismo, até se confessar era dia de domingo” (Maria Dagmar Menezes, 2018). Sobre essa relação, as narrativas a seguir dão a ver qual a importância desse tipo de professor para a comunidade e para como ela pode se desenvolver:

Os pais gostava, ah gostava, os pais dos meninos gostava de mim, quem ver que eu era a mãe deles. Eu tive o Mobral. Ensinava os pais dos alunos a noite, ensinava na minha casa. Oi eles me respeitavam. Gostavam de mim. Ainda hoje tem uns de fora, oi essa semana mesmo eu recebi lembrança de uns que mandou de lá (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Todos me respeitavam porque às vezes eu batia né. Hoje em dia num se bate não né. Os danados tinha que obedecer porque o pai tinha falado em casa e eu dizia “seu pai disse que era pra eu bater se não fizerem assim eu bato”. Tinha a reguinha e tinha a palmatória. E quer ver bater era eu quando ensinava particular em casa mesmo e as mães diziam “oi é pra bater, é pra bater que esse menino é brabo”. Tinha um menino da finada Zilina, um Milton, que ela dizia “ói a senhora bata nesse menino que esse menino é sem vergonha, eu digo a senhora lá é a mãe, aí eu batia de palmatória ... aí eu batia, os bichinhos chorava (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

Em relação aos pais eu não tinha nada, porque eles eram analfabetos. Ia na escola, eles gostavam de ver no recreio os meninos comendo, tudo isso eles viam. Mas não tinha nada escrito porque eles eram analfabetos. E iriam escrever o que? Eles gostavam de mim. Sempre levava alguma coisa. Eu fazia merenda e dizia “na merenda não vai ter verdura”, eu também não tinha dinheiro para comprar verduras, aí eles

traziam as verduras, trazia uma coisa, trazia outra, e colocava também na sopa (Miralda Mendonça Andrade, 2018).

Tinha muito amor a minha missão, tinha muitos amigos, sabe eu não esqueço nunca (Maria Dagmar Menezes, 2018.). A professora Dagmar disse que ainda é uma professora reconhecida: “Eu fiz uma operação do coração, quando cheguei tinha padre, a comunidade... veio todos me visitar, pessoas que um dia fui professora dos filhos” (Maria Dagmar Menezes, 2018).

As professoras Maria de Lourdes, Maria Dulcineia e Josefa Fontes também rememoram a relação com saudosismo e assim narraram:

Olhe o primeiro foi o ruim quando foi para eu ir pra lá, que comecei a trabalhar lá, quando cheguei no primeiro dia, no outro dia já queria vim embora, desgostei do lugar, na escola estava cheio de mato assim no lugar, quando mexia com as carteiras as bicha enrolada nas carteiras, cobras, quando eu ia limpar as carteira, lá vinha a bicha danada, eu dizia “chega, chega, eu vou embora vou ficar aqui não”. Tinha um feitor que me acolheu lá na hora e eu disse: “não vou ficar aqui não sozinha porque tem cobra, eu não fico aqui não”. Eu levei uma irmã para ficar comigo, mas fiquei não (...). Passei uns tempo lá, mas no outro ano eu não fui mais (Maria de Lourdes Cruz, 2018).

Porque a vida de professora eu era, eu ficava muito alegre quando tava na escola com os meninos, meus meninos me obedeciam, falar a verdade é preciso, e eu gostava muito deles e gostava muito dos pais dos meninos, ainda hoje ainda tem gente de Glória que manda lembrança pra mim, pergunta se me viu, e tal, mais eu gostei de ser professora. Eu nomeei minha filha pra ser professora, quando eu terminei eu falei vou nomear ela pra ser professora, ficar no meu lugar. Me aposentei (Maria Dulcineia Souza Santos, 2018).

A professora Josefa de Andrade também enfatizou: “Bem eu gostei de tudo, fiz amizade com os pais, mandavam fruta pra mim, verdura. Eu queria ser professora e fui” (Josefa de Andrade Fontes, 2018).

Como pode ser detectado, os cursos, a organização escolar, o planejamento e o acompanhamento pedagógico foram distintos nas regiões sergipanas, o que denota senão uma heterogeneidade advinda de fatores políticos, a falta de supervisão e cumprimento dos normativos legais e educacionais pensados para a área. Por certo fatores como falta de interessados na profissão e baixos salários pesam quando se decide não cobrar as exigências para um bom funcionamento, por outro lado,

considerando como as consequências de tal política reverberou no tempo presente, é oportuno indagar: - Valeu a pena fazer a educação rural desse modo?

Se considerarmos o poder de influência que tais professoras tinham nas comunidades em que trabalharam, atestado por suas narrativas e por todo o tempo que passaram in/re/formando-se e também formando novas gerações, vários são os questionamentos que ficam não somente para a pesquisadora, mas para a filha daquela professora que assim como as que aqui foram entrevistadas, deram o melhor de si em prol daquilo que podiam fazer. De modo que adentrar nessa história, servir de canal para que essas professoras tivessem suas experiências conhecidas, se não foi o melhor que pude fazer na condição de pesquisadora e de colega professora atuante no interior do Estado de Sergipe, foi um presente de filha que se orgulha de uma história que não pode ser esquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural no Brasil foi colocada em evidência nas ações do governo brasileiro a partir de meados da década de 1940, quando a União disponibilizou recursos financeiros para que estados e municípios pudessem expandir a oferta de escolas primárias rurais, bem como promover cursos de formação para professores rurais. Nesse sentido, esse movimento tinha como intenção contribuir para o desenvolvimento e a modernização do país, e para tanto tomou a educação como meio para sua realização. Nesse sentido, as políticas educacionais implantadas foram balizadas pelas ideias que circulavam transnacionalmente, tendo os Estados Unidos como articulador desse processo.

Como já ressaltado, os países da América Latina almejavam a industrialização e o desenvolvimento, por isso estiveram propensos e estabeleceram Acordos de cooperação técnica com os Estados Unidos, tendo em vista entrar nos trilhos da modernização. Nesse sentido, por meio de Acordos e de agências de cooperação e assistência técnica os Estados Unidos puderam adentrar em diversos países e assim conseguiram ampliar o seu modelo capitalista de desenvolvimento e expandiram seu sistema econômico.

Nesse sentido e considerando a supremacia norte-americana no tocante aos acordos e a definição das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, ainda assim houve uma certa resistência ou interferência do país frente aos ditames dos EUA. Assim, é possível afiançar que educadores brasileiros ligados ao MEC/Inep, a exemplo de Murilo Braga (RJ), Lourenço Filho (RJ), José Roberto Moreira (SC), Nunes Mendonça (SE), dentre outros, interferiram diretamente na elaboração e execução dos projetos de educação rural. Diante da posição privilegiada em que se encontravam na hierarquia política, ou seja, estavam à frente de instituições como o MEC, Inep, CBPE, CRPE e CILEME, CALDEME, por exemplo, e com isso tiveram a oportunidade de considerar elementos da cultura e da realidade educacional brasileiras nos projetos de educacionais da época. Nessa perspectiva, eles atuaram enquanto intelectuais, produziram conhecimentos acerca de diversos aspectos da situação educacional brasileira, elaboraram projetos educacionais e puderam atuar no processo de adaptação das ideias norte-americanas às necessidades e especificidades do país.

Este fato pode ser percebido nas diferentes formas que o projeto de modernização e expansão da educação rural se configurou. Nesse sentido, na região Sul do Brasil, por exemplo, a expansão das escolas rurais não adotou na íntegra o modelo arquitetônico proposto pelo Inep, enquanto que Sergipe seguiu quase que à risca tal modelo, que tinha a casa da professora anexa ao prédio escolar. No tocante à formação dos professores primários rurais, enquanto o Sul e Sudeste adotaram a Escola Normal Rural ou Regional como *locus* de formação desse docente, em Sergipe o governo utilizou como estratégia também a oferta de cursos de aperfeiçoamento/treinamento, realizados de forma intensiva em período de férias escolares.

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão a respeito do modo como o Estado brasileiro recepcionou as ideias americanas e mais que isso, compreender o modo como adotou as proposituras presentes nos Acordos firmados com os EUA. Há que se considerar que aquele contexto histórico estava marcado pela chamada Guerra Fria e portanto, duas posições antagônicas circulavam e se impunham no mundo, a do capitalismo e a do socialismo. Por isso, é possível afirmar que os representantes do governo brasileiro e até do Congresso Nacional posicionavam-se favorável que se fizessem adaptações ao que rezavam os Acordos. Assim, o país recebeu “ajuda” americana com o objetivo de modernizar-se, tendo sido a educação rural o principal alvo, pois era no campo que se concentrava a maioria da população e também de analfabetos.

Assim, há um forte indício de que a atuação dos EUA no Brasil não foi tão receptiva como estabelecem os Acordos, pois houve rejeição no país frente ao que propunha os Estados Unidos. Como exemplo tem-se que em 1952, o Congresso Nacional Brasileiro não autorizou a liberação dos recursos previstos para executar um Acordo Educacional já assinado entre os Ministros das Relações Exteriores dos dois países, assim como de outras autoridades políticas, o qual previa a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Por certo, este fato forçou o governo brasileiro a buscar recursos e meios próprios, recorrendo inclusive aos técnicos brasileiros para a execução da Campanha, sem contar, contudo, com a assessoria direta dos técnicos americanos.

Tal fato foi decisivo para os desdobramentos da educação rural no Brasil, pois mesmo considerando que no Brasil se estabeleceu uma certa dependência técnica na execução dos projetos de educação rural, as ações demonstraram que houve a implantação de um projeto nacional para expandir a educação rural e para tanto foram criados mecanismos legais, uma vez que o Decreto-lei nº 4958, de novembro de 1942, que havia criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, naquele momento, e definiu o Inep como órgão executor das ações desse fundo. Nesse sentido, foram estabelecidos convênios com os estados da federação para que fossem disponibilizados recursos para a construção de escolas rurais e para a criação de Escolas Normais Rurais e a oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores. Tiveram também a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) que de certa forma normatizaram e organizaram o ensino no/para o meio rural.

Outro fator relacionado a essa questão e que demonstra certa autonomia brasileira se deu no modo como cada estado da federação recebeu e executou os projetos de educação rural, pois singularidades foram consideradas. Conforme aponta a historiografia estudada, nos estados situados da região Sul do Brasil, por exemplo, o modelo de escola rural e dos cursos de formação de professores se distinguiu daqueles implantados no Nordeste. De modo que enquanto no Paraná a influência do modelo mexicano das “missões culturais” constituiu-se em uma das marcas nas propostas dos cursos de formação de professores para as zonas rurais, assim como a oferta de Cursos Normais Regionais, considerados também nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina, em Sergipe funcionou apenas uma escola normal rural, ainda assim, seu currículo não atendia aos preceitos ruralistas, sendo que a estratégia mais representativa utilizada pelo governo sergipano foi a oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, executados de forma aligeirados e realizados em período de férias escolares.

Em relação às escolas rurais, também ocorreram singularidades, ou seja, enquanto no Paraná, estado com estações muito bem definidas, as escolas rurais foram construídas de madeira, possivelmente influenciados pela arquitetura trazida pelos imigrantes alemães, em estados do Nordeste, como foi o caso de Sergipe, com temperaturas elevadas todo o ano, as escolas obedeceram ao que o Inep propôs, ou seja,

as escolas foram construídas de alvenaria (taipa ou tijolo) e adotaram o modelo que comportava uma sala de aula, um pátio coberto e a casa da professora anexa à escola.

Assim, no que se refere aos Acordos estabelecidos com os Estados Unidos e às Recomendações da UNESCO é possível afirmar que eles balizaram as políticas de educação e atingiram diretamente as ações intencionadas para a expansão e modernização da educação rural. Contudo, a partir das fontes consultadas neste estudo é mister inferir que os objetivos propostos não foram alcançados na medida como foram estabelecidos. Tomando o Estado de Sergipe como exemplo, posso afirmar que houve expansão do ensino primário rural, tendo em vista que o número de escolas construídas alcançou mais de 200 unidades, porém diversos fatores impediram que o número de analfabetismo no meio rural reduzisse na mesma proporção, como por exemplo, a baixa qualidade do ensino ofertado, as escolas continuavam privilegiando a tríade ler, escrever e contar e não se garantia se quer esse domínio, pois a falta da formação adequada dos professores interferia nos conhecimentos pedagógicos, prevalecendo os professores leigos, assim como a falta de condições materiais para que eles modernizassem o ensino.

Quanto à formação docente, os Acordos e as Recomendações da UNESCO estabeleceram que ela deveria ocorrer por meio da ação do Estado, através da criação e oferta de Escolas Normais e também de Escolas Normais Rurais e por meio da formação em serviço. Porém, em Sergipe no período estudado havia apenas uma Escola Normal, denominada Escola Normal Rui Barbosa, situada na capital, criada ainda no século XIX e a partir das exigências do projeto nacional, em 1949 foi criada no estado uma Escola Normal Rural em Itabaiana, a chamada Escola Normal Rural Murilo Braga, tendo em vista que a de Lagarto não se tem conhecimento de seu funcionamento. E ainda assim, a partir da análise de seu currículo, verifiquei que não atendia os motivos rurais como os Acordos e Recomendações da Unesco solicitavam, eram uma réplica do currículo da escola normal da capital. Não se sabe o motivo de tamanha incongruência, mas ainda assim, não se pode deixar de reconhecer que houve um esforço no sentido de interiorizar a escola normal pública naquele momento, pois posteriormente isso se deu por meio das escolas privadas a cargo de instituições religiosas, mas essa história não cabe aqui aprofundar.

Diante da intenção dos Estados Unidos e das ações estabelecidas no sentido de modernizar e expandir a educação rural no Brasil e frente aos resultados obtidos em Sergipe através das fontes consultadas, é possível afirmar que os mesmos não deram certo como previsto. Apesar do Brasil apresentar uma certa resistência e interferência nos projetos educacionais propostos pelos Estados Unidos, o fato é que os líderes que estavam à frente dos projetos tanto por parte dos Estados Unidos quanto do Brasil desconsideraram os elementos fundamentais da cultura e da realidade local. Assim, os verdadeiros beneficiados com tais propostas não foram consultados, não participaram do processo de construção dos projetos de educação e, portanto não se sentiam parte do que estava delineando para a educação e para as populações rurais naquele momento. Assim, as narrativas das professoras rurais entrevistadas demonstram que muitas desconheciam os projetos adotados e outras apresentaram que não tinham intenção de executá-los. Este fato decorre do modo como tais professoras adentraram no magistério público e passaram ou não pela formação em serviço, ou seja, pelo processo aqui denominado de in/re/formação.

Há que se ressaltar que a expressão in/re/formação foi aqui utilizada para dar conta de explicar/compreender o processo formativo em que as professoras rurais estavam envolvidas. Nesse sentido, optei não tratar os termos de forma distinta, por entender que existia uma amálgama que os inter-relacionava. Assim, a informação, a auto-formação e a formação recebida, às quais as professoras rurais vivenciavam, estavam diretamente implicadas tanto com o ingresso, quanto com a oferta de cursos de aperfeiçoamento por parte do Estado, ou seja, com o modo como elas entraram e atuaram no magistério sergipano.

Naquele momento, assim como posteriormente, a maioria das professoras adentrou no magistério público por meio de convite/indicação política (informação), sem considerar que eram leigas e não estavam capacitadas para assumirem a docência no meio rural, e para além disso, desconsideraram que muitas delas não queriam ser professoras e assumiram a docência quase por imposição da família ou pela falta de outra opção profissional. A maioria delas possuía apenas a experiência como capital cultural para atuar nas escolas rurais e foi por meio das suas táticas que puderam utilizar a experiência como auto-formação (reformação). Tal fato demandava uma atuação posterior do Estado para qualificar essas professoras através das Escolas Normais e da

oferta de cursos de aperfeiçoamento, o que poderia permitir a aquisição de novos saberes (formação) com a intenção de atender aos ditames do projeto de expansão da educação rural ou simplesmente para exercer a docência. Tais fatos implicaram em estratégias e táticas por parte tanto dos governos quanto das professoras, respectivamente. Nesse sentido, a expressão “in/re/formação” foi forjada com a intenção de representar aquilo que entendi como formação e atuação do professor rural sergipano.

Assim, para a realização dessa pesquisa foram traçados como objetivo geral compreender como se configuraram as estratégias e táticas de formação e de atuação do professor primário rural em Sergipe no recorte temporal de 1946 a 1963. E como objetivos específicos: Mapear e analisar os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América em meado da década de 1940 a 1960 e também compreender sua relação com a UNESCO, pois esta atuou no sentido de propor Recomendações e apoiar projetos para a educação rural nos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), assim como para a América Latina; identificar e analisar as estratégias de formação propostas pelo MEC/INEP para os professores primários rurais no período estudado; arrolar e comparar as táticas dos professores in/re/formados, no sentido de cumprirem os objetivos do Inep para a escola primária rural ou simplesmente para exercerem a função docente, verificar e interpretar que memórias os professores primários rurais representam sobre suas experiências professorais no âmbito da in/re/formação para atuarem na escola rural sergipana.

E para que esses objetivos fossem atingidos, como de fato foram, utilizei os referenciais teórico-metodológicos da História Social e Cultural Inglesa, da qual foi fundamental à abordagem da história vista “de baixo”, sobretudo a partir dos estudos de Edward P. Thompson (1998) especificamente no que diz respeito ao conceito de experiência. Também operei com os conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (1998) e com a metodologia de História Oral de Verena Alberti (2004; 2005). Tive como essenciais as pesquisas bibliográfica e documental, que me permitiram cotejar as informações presentes tanto nas fontes escritas, quanto nas fontes orais. Em relação às fontes da pesquisa, busquei trabalhar com documentos escritos, pertencentes aos órgãos governamentais como Acordos, Mensagens Presidenciais e de

Governadores, Relatórios de Inspeção, currículo dos cursos para professores rurais, dentre outros, mas sobretudo procurei fazer o cruzamento e tensões com as fontes orais, produzidas por meio das entrevistas realizadas junto aos professores rurais sergipanos, que atuaram no período histórico estudado.

Nesse sentido, a tese defendida foi a de que a estratégia adotada para a formação dos professores rurais em Sergipe, no período estudado, esteve baseada em processos de in/re/formação aligeirada para atender proforma o que rezavam os Acordos e as políticas nacionais de educação no tocante ao meio rural. Além disso, os professores formados a partir de referenciais teórico-metodológicos para atuarem na perspectiva de contribuir para modernizar a educação rural não foram ao campo, deixando uma lacuna que foi preenchida por professores leigos e que, mesmo fazendo cursos de aperfeiçoamento, não puderam atender aos anseios das normativas estatais e com isso lançaram mão de táticas para atuar na escola rural e burlar o que estava prescrito nas políticas educacionais.

Assim, posso afirmar que a tese foi confirmada, tendo em vista que apesar dos documentos escritos mostrarem que foram ofertados cursos de formação para professores rurais - muito embora a estratégia adotada não foi a proposta pelo MEC/Inep, ou seja, a criação de escolas normais rurais/regionais - o governo de Sergipe ofertou cursos aligeirados para professores rurais em períodos de férias. Além disso, por meio das narrativas e através da análise das fichas de inscrição nos cursos de aperfeiçoamento, percebi que os professores não possuíam o curso normal e sequer o curso normal regional/rural. Nesse sentido, as narrativas das professoras entrevistadas demonstraram que a presença de professores leigos continuou predominante no ensino rural sergipano, aqueles que fizeram os cursos normais não atuaram nas escolas rurais e os professores leigos que fizeram os cursos de aperfeiçoamento ofertados não foram capazes de adotar os preceitos ruralistas em suas práticas escolares. Ao contrário, lançaram mão de táticas diversas para exercer a docência e assim burlar aquilo que estava prescrito nas políticas educacionais.

Nesse sentido, a presença do professor leigo nos meios rurais representou aspectos da precariedade da educação rural sergipana, resultante, dentre outros fatores, da formação aligeirada e da interferência política local, que nomeava o professor a partir

de critérios políticos. Porém, de igual modo, não posso deixar de reconhecer que ainda assim, a professora leiga foi responsável pela educação de várias gerações, às quais não tiveram outra escolha a não ser estudar nas escolas isoladas e/ou escolas rurais e enfrentar as condições que lhe eram impostas. Contudo, por mais precária que fosse a formação desse professor, não se pode deixar de considerar que ele era possuidor de saberes resultantes de suas experiências discentes e do processo de auto-formação docente que tinha no meio rural seu principal laboratório.

No que se refere aos processos de in/re/formação pelos quais passaram os professores sergipanos, considereí que alguns deles foram apenas “informados” que iriam atuar nas escolas rurais, ao serem convidados por políticos locais, sem, portanto, terem exigido qualquer tipo de formação para atuar no magistério e ao mesmo tempo ao longo da regência não fizeram qualquer curso, como foi o caso da professora entrevistada Miralda Mendonça Andrade (86 anos), da cidade de Ribeirópolis-SE. Outrossim, professores já atuavam nas escolas rurais e ao atuarem lançaram mão de seu capital cultural e de táticas capazes de burlarem as exigências do prescrito, mas que exerceram a docência com os saberes que iam construindo no desenvolvimento de suas práticas, por tanto eram “reformados”, no sentido de terem construído novos saberes a partir das próprias experiências vividas na escola rural, mesmo que não tivessem garantidas as condições para ministrar esses conhecimentos. Enquanto que outros professores passaram pelo processo de “formação” na escola normal ou escola normal rural e nos cursos de aperfeiçoamento e assim adquiriram ou consolidaram saberes típicos para atuarem nas escolas rurais, porém esses não necessariamente atuaram nas escolas rurais sergipanas.

Assim, embora o governo local tenha realizado esforços no sentido de ofertar cursos de formação para professores rurais, as fontes revelam que houve insuficiência no número de instituição de ensino normal rural no estado de Sergipe, apenas uma, além disso, não atendeu as especificidades do meio rural, como fora proposto pelo Inep. E o que de fato predominou foi a oferta de curso de aperfeiçoamento/treinamento para professores, ofertados no período das férias escolares. Dentre os cursos ofertados este estudo se ateve aos 03 (três) cursos voltados para os professores rurais. O que ficou percebido é que os organizadores desses cursos acreditavam que se os currículos dos cursos ofertados aos professores rurais sergipanos contemplassem a preparação teórica e

prática voltada para o ensino típico rural, o docente estaria apto para motivar as crianças para as potencialidades do campo, o que poderia contribuir para a modernização da produção no campo e evitar o êxodo rural, tal como era almejado pelos governantes.

Assim, os currículos de tais cursos apresentavam uma intencionalidade para preparar os professores para atuarem com as atividades típicas rurais. Assim, na análise dos currículos dos cursos de formação do professor rural ofertados em Sergipe, como o “Curso Intensivo de Educação Rural” (1948), “Curso de Treinamento - Seminário de Educação Rural” (1949) e o “Curso de Formação de Professores Rurais” (1950), percebi uma intenção estritamente voltada para as atividades do campo, porém, outras fontes localizadas no Arquivo Público Estadual de Sergipe, como Relatórios de Curso de Ensino Primário e Relatórios de Professores, evidenciaram que paralelamente, outros cursos foram ofertados, com o objetivo de aperfeiçoar o professor primário, sem qualificar se era para professor rural ou urbano. Nestes, estavam presentes conhecimentos específicos de outras matérias como Português e Matemática.

Ainda em relação aos cursos para professores rurais, as narrativas dos professores entrevistados mostraram que eles ocorreram em Aracaju e, concomitantemente, em outras cidades do interior como Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Propriá e Itabaiana, porém diversos motivos impediam ou não estimulavam a participação de todos os professores, como o difícil deslocamento e falta de obrigatoriedade de participação, tendo em vista que os mesmos não eram pré-requisitos para contratação ou permanência no cargo. Além disso, aquelas que fizeram a formação se mostraram desmotivadas a trabalhar na perspectiva do ruralismo, tendo em vista que os alunos e familiares já viviam no meio rural e tinham experiência com as atividades do campo. Assim, nota-se que havia uma intenção governamental quanto à formação, porém a estratégia adotada para modernizar a educação rural proposta pelas políticas educacionais no período não atingiu a todos e nem tão pouco foi suficiente para atender aos objetivos do projeto nacional.

Em relação às atividades desenvolvidas pelas professoras nas escolas rurais, nota-se que não existia uma organização dos currículos das escolas, visto que algumas incluíam trabalhos rurais, como hortas, enquanto que outras configuravam-se como escolas de ensinar a ler, escrever e contar, desconsiderando a proposta em voga nas

políticas educacionais implantadas naquele contexto histórico. Em muitos casos, também faltavam nas escolas rurais recursos materiais, assim como assistência aos professores para a implantação destas atividades, pois de acordo com as narrativas das professoras entrevistadas, os inspetores escolares visitavam as escolas apenas para observar o trabalho realizado e não davam orientações necessárias para potencializar sua execução, pelo menos foi assim com as professoras que aqui se deixaram ver.

Assim, mesmo com a concretização de algumas das metas traçadas pelo programa de educação rural, a pesquisa ressaltou que problemas foram enfrentados nas escolas primárias rurais em Sergipe, tais como: falta de docentes dispostos a fixarem residência em zonas afastadas da cidade, presença de professores leigos, falta de recursos para manutenção do ensino, oferta de cursos para atender a demanda de professores rurais distantes dos locais de moradia dos professores, escolas normais rurais insuficientes para formar o professor rural, dentre outros. Nesse sentido, os professores rurais sergipanos desenvolveram táticas no campo da auto-formação por meio das práticas de ensino adotadas e pelo enfrentamento de situações que muitas vezes exigiam atitudes para as quais não foram preparados. Nesse aspecto, a maioria dos professores rurais continuava leiga e despreparada para adotar os princípios da pedagogia moderna e do ruralismo pedagógico, sendo assim, atuaram com dificuldades no tocante ao desenvolvimento e a modernização da escola primária rural e do próprio meio rural sergipano.

Não sem sentido em Sergipe professores desenvolveram táticas no sentido de poderem atuar nas escolas rurais, tendo em vista o processo de in/re/formação que estavam envolvidas. Assim, para iniciarem os estudos, muitas delas residentes em povoados que não ofertavam o ensino, foram morar com parentes em cidades com a intenção de obterem ao menos o ensino primário, o que de certa forma já garantia o ingresso no magistério, possivelmente a única profissão permitida às mulheres naquele momento. Outra tática utilizada pelas professoras diz respeito a exercerem a docência sem ter a formação e em muitos casos elas reconheceram a incapacidade de atuar como professora. Para tanto buscaram as experiências das professoras que tiveram na infância e também participaram dos cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo Estado em período de férias escolares.

Em relação à participação das professoras nos cursos, desenvolveram táticas como “deixar os alunos com a filha enquanto participava dos cursos”, como afirmou a professora Maria Dulcinéia, da cidade de Feira Nova e até enfrentar a recusa dos pais para permitir que elas viajassem para estudar, ou simplesmente não puderam viajar para estudar tendo em vista a dificuldade para se deslocarem para outras cidades. Quanto aos saberes adquiridos durante os cursos, as professoras narraram que muitos deles abordavam os conhecimentos típicos rurais, e ao voltarem para as escolas buscaram realizar táticas no sentido de cumprirem os ditames governamentais para a modernização da escola rural. Em algumas escolas não tinham os recursos necessários para realizar as atividades agrícolas e como táticas elas mesmas faziam as hortas ou pagavam para alguém fazer e os alunos apenas observavam, sem atuarem diretamente na execução da atividade.

Outra tática professoral abordada pelas entrevistadas diz respeito aos cuidados com a higiene das crianças na escola rural, muitas delas afirmaram que os cursos também ensinavam a importância da higiene na escola e na família, por isso elas mantinham os cuidados com a limpeza corporal das crianças na escola, isto é, cortavam cabelo, unhas e até tratavam os piolhos.

As professoras reconheceram que não possuíam a formação para atuar como regente nas escolas rurais, porém muitas afirmaram que sentiam-se preparadas para atuar no magistério, tendo em vista que haviam estudado até a 4ª série do ensino primário, e segundo as mesmas, a qualidade do curso que fizeram possibilitou a aquisição de conhecimentos para trabalhar com as crianças nas escolas rurais. Mais uma vez aqui é necessário estabelecer uma reflexão, pois frente aos novos saberes e práticas exigidos às professores rurais naquele contexto histórico e diante da eminência de participarem de cursos de formação, percebi que havia uma incongruência na percepção das professoras. Isto porque elas estavam diante da potencialidade que os cursos poderiam trazer-lhe no sentido de prepará-las para que adotassem novas práticas de ensino e de aprendizagem capazes de melhorar o processo ensino- aprendizagem e mesmo assim não deram o verdadeiro valor aos mesmos.

Outra tática que as professoras tiveram que desenvolver estava relacionada ao fato delas terem que ir residir na própria escola e para isso levaram como companhia um

parente, o que garantia uma certa segurança, e em outros casos recorreram a alguém da própria povoação. O fato de morarem no próprio local de trabalho também fez com que elas fossem mais que professoras, pois tiveram que atuar na limpeza da escola, na feitura da merenda e no atendimento às necessidades específicas dos moradores da comunidade.

No tocante às perseguições políticas, as professoras também se utilizaram de táticas para se manterem no magistério, muitas delas recorreram ao prestígio político que seus familiares possuíam junto às lideranças locais, e quando não votavam no candidato vencedor das eleições, eram transferidas e até demitidas, passando a atuar em outras profissões como costureira, por exemplo, ou aguardavam seu grupo político voltar ao poder para terem seu emprego de volta, conseguirem a transferência para seu lugar de origem ou para próximo de seus familiares.

Como já é de conhecimento, as turmas nas escolas rurais eram multisseriadas e isto exigia das professoras determinadas táticas para executar as práticas de ensino, bem como driblar as dificuldades e a falta de orientação por parte dos governantes. As táticas adotadas eram a divisão do quadro em partes menores e cada uma delas era destinada a uma determinada série, faziam também a separação dos alunos na sala de aula, dividiam o tempo sendo que enquanto um grupo escrevia o outro prestava atenção à explicação ou realizavam outra tarefa escolar. Em muitos casos as professoras também recorriam aos alunos considerados mais adiantados para que estes ensinassem os mais novos.

Quanto à realização de atividades típicas rurais junto aos alunos, as professoras afirmaram que em muitos casos não faziam, pois os pais não gostavam e os alunos já tinham a experiência de trabalhar no campo juntamente com seus familiares. Assim, em alguns casos elas mesmas plantavam as hortas e jardins nas escolas e os alunos apenas observavam, sem que essas atividades fizessem ou fossem parte do processo de ensino destinado aos seus alunos.

Tais aferições são resultantes do contato com as fontes orais e com o que elas representam e que de muitas formas me tocou. A partir delas tive a impressão de reencontrar um pedaço do passado ainda pujante em mim, isto porque ouvi as vozes daqueles que atuaram, viveram, pensaram e aplicaram ações que lhes pareceram as mais

certas no atendimento às necessidades da educação rural naquele momento. Foi o que eles podiam fazer. Assim, ao encerrar essa investigação, não posso deixar de reconhecer o quanto ela foi relevante no meu processo formativo, tanto de professora quanto de pesquisadora. Ao rememorar uma parte da minha experiência no meio rural pude então compreender o quanto a história é capaz de refazer o sujeito. E na medida em que “revivi” o meu passado e o daquelas professoras, pude compreender o quanto o presente é marcado por ele. Nesse sentido, aquilo que ficou para traz assume uma função reflexiva e criativa, que permite enfrentar os desafios do presente, sem, contudo, querer repetir o que já se foi.

Foi desafiante trabalhar com as minhas memórias e com as memórias das professoras entrevistadas, tendo em vista que elas vinham repletas de emoções, esquecimentos e até apagamentos propositais. Porém, a partir delas pude cotejar e questionar outras fontes e perceber que, o que dá sentido ao passado é exatamente aquilo que podemos interpretar das conjunturas que o determinou. E nesse aspecto posso afirmar que a História da Educação tem cumprido seu papel, pois ao fazer o pesquisador buscar os problemas do passado e permitir que, no tempo presente os interprete como fato vinculado a determinados elementos do passado, faz da história uma ciência capaz de subsidiar explicações para os problemas do presente.

Foi a partir desta compreensão que assumi a condição de pesquisadora, e sob a perspectiva da história da educação, e da minha própria história com o rural, pude cruzar fontes e refletir sobre o passado e pude então compreender, especialmente, as condições daqueles que ainda hoje enfrentam os professores nos meios rurais. E aqui interrompo essa história, avanço no tempo e chego ao presente “refeita”, satisfeita com o percurso que tracei e cumpri no processo de feitura desta investigação. Após ter “revolvido a terra”, mexido naquilo que estava adormecido, posso enfim “semear as memórias” acessadas e assim “regar a História” para que dê frutos e sirva de inspiração para que outros estudos sejam feitos com o objetivo de trazer outros fatos vividos e que aqui não pude apresentar. Que busquem outras memórias e assim tragam novas histórias...

REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 46, p. 703-722, set./dez. 2015. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2018.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ALBERTI, Verena. **De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral.** História Oral, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul.-dez. 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

ALMEIDA, José Wagner de. **Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (1947 - 2008): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil e do Ceará.** Esse de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do Ensino Primário Rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/q7zxx/pdf/barreiro-9788579831300-03.pdf>. Acesso em: 11/12/2018.

BARRETO, Luiz Antônio. **Antologia Acrísio Cruz.** Edição Comemorativa do Centenário de Nascimento de Acrísio Cruz. Secretaria de Estado da Cultura. Aracaju: 2006.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Rafael Samuel e a história local. In: MESQUITA, Ilka Miglio de; CARVALHO, Rosana Areal de; FILHO, Luciano Mendes Faria (Orgs). **Nas Dobras de Clio: História Social e História da Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, Miguel André. **O Ensino Rural e a Atuação do Intelectual Acrísio Cruz.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 165-173, jul./dez. 2011.

BERGER, Miguel André. O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, n. 36, p. 165-173, jul./dez. 2011.

BERNARD, Joseph C. Haiti. Las Escuelas de Orientacion. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANO, Celerino. Mexico. Panorama da la Educacion Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêa. Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e Pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis – séculos XIX e XX** (vol. 2). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. 3 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CLAURE, Toribio y QUITÓN, Carlos. Bolívia. Organizacion de la Escuela Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

CONCEIÇÃO, Diamantina Costa. Brasil. La Campaña Nacional de Educación Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

COSTA, Silvânia Santana. **Histórias contadas e vividas: memórias da Escola Normal Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950-1972)**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos, 2016.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As Políticas Educacionais do Estado Brasileiro ou de como Negaram a Educação Escolar ao Homem e a Mulher do Campo – um percurso histórico**. Eccos Revista Científica, vol. 11, n. 2, julio-diciembre, 2009. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil, 2009.

CUNHA, Adriana Mendonça. **História, Educação e Relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o Programa de Construção de Escolas Rurais do INEP (1949-1951)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

CUNHA, Adriana Mendonça. Notas iniciais sobre Robert King Hall e as missões culturais norte-americanas no Brasil (1940-1950). **Boletim Historiar**, n.10, jul./ago. 2015, p.13-19.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e Políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FILHO, Luciano Mendes Faria. In: **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil** – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Campinas, SP: Edições UNESCO Brasil, 1999.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. **Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora**: as Interfaces dos Caminhos da Cooperação e Colaboração. Dissertação apresentada ao programa de PósGraduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Gestão, políticas educacionais e avaliação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. 2013.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: Preparação de Professoras “Missionárias”**. XIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Política espacio público y disputas em la historia de la educación em América Latina. A 100 años de la reforma de Córdoba. 2018. Disponível em: <http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/programa.html>. Acesso em: 20/12/2018.

FILHO, José Carneiro de Almeida. **Memórias da Educação Rural em Sergipe (1947 a 1951)**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, sob orientação da Professora Dr^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, 2017.

FRIGATO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras - estudos midiáticos. vol. 16. nº 2 - maio/agosto, 2014.

GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares. **Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no Município de Umbaúba-SE no período de 1955-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unit. Aracaju/SE, 2014.

HALL, Robert King. Japan. In: **The Yere Book Off Education 1950**. London: 1949-1964.

HALL, Robert King. The Inep rural school programme of Brazil. In: **The Yere Book Off Education 1954**. London: 1949-1964.

HALL, Robert King; STANTON, Margaret Gwennlian. Combate ao analfabetismo nas repúblicas a. b. c. **Formação: Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 4, n. 36, p. 18 - 29, jul. 1941.

HIDALGO, Angela Maria; SIKORA, Denise; PALHANO, Isabel Castilho. **A Educação Rural nos anos 50 no Brasil e as Influências do Nacional Desenvolvimentismo**. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/ficha.html. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

LA EDUCACION. Chile. La Escuela Primaria Rural y La Escuela Primaria Urbana. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

LA EDUCACION. Cuba. Etapas de La Educacion Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

LA EDUCACION. Guatemala. La Accion Educativa en el Medio Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

LA EDUCACION. Uruguay. El Primer Nucleo Escolar Experimental. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **Historia e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964)**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014.

MÁRQUEZ P., Campo E. Colombia. El Sistema Educativo Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

MARRIGALES, Yolanda. Panama. La Escuela Primaria Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales.

Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 01.03.2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iório. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015). In: **Cadernos de Pesquisa**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.31, p.96-113, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, J. A. N. **A Educação em Sergipe (ano de 1956)**. Aracaju: Livraria Regina Ltda, 1958.

MENDONÇA, Sônia R. de. **Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana no Brasil (1993-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930 – 1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 14, n. 1, abril 2005.

MESQUITA, Ilka; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do; CORRÊA, Rosa Lídia Teixeira Corrêa; SILVA, Rony Rey do Nascimento. Expansão da Escola Primária, história comparada entre Sergipe e Paraná (1930-1961): entrecruzando olhares. In: SOUZA, Rosa Fátima de Souza; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. ARACAJU: Editora do Diário Oficial do Estado de Sergipe – EDISE, 2015.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: SudMennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional: Instituições, Práticas e Formação do Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MONTALVO, Efrain y HARRISON, Jorge Castro. Peru. El Plan Nacional de Educacion Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

MOREIRA, J. Roberto y otros. La Educacion y el Desarrollo Econômico y Social de America Latina. **La Educación 25-26**. Enero-junio, 1962. Año VII. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1962.

MOREIRA, J. Roberto. A Educação e as Resistências à Mudança Social – hipóteses e diretrizes. **Resistências à Mudança – Fatores que Impedem ou dificultam o**

desenvolvimento. Anais do Seminário Internacional, reunido no Rio de Janeiro, outubro de 1959. Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, nº 10, 1960.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** entre a adesão e a resistência. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/São Paulo, São Paulo, 2001.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campina/Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Modernizar o Arcaico:** Discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Dr^a Maria das Dores Daros, 2013.

PRADO, Maria Lígia Coelho. Ser ou não ser um bom vizinho: América Latina e Estados Unidos durante a guerra. **Revista USP**, São Paulo (26), p. 52-61, junho/agosto de 1995.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo Pedagógico versus Concepção de Educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP: UNESP, 2016.

REZENDE, Cácia Valéria de. **Educação no Sertão:** Memórias e Experiências das Professoras no Alto Sertão Sergipano (1950-1970). Dissertação de Mestrado Universidade Tiradentes/PPED. Aracaju-SE, 2014.

SALAZAR, Miguel. Ecuador. La Normal Rural “Carlos Zambrano” de Uyumbicho. **La Educación 9.** Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; CORD, Marcelo Mac. História Social e História da Educação – As contribuições de Edward Thompson. In: MESQUITA, Ilka Miglio de; CARVALHO, Rosana Areal de; FILHO, Luciano Mendes Faria (Orgs). **Nas Dobras de Clio:** História Social e História da Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SELAU, Mauricio da Silva. **História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais**. Revista Esboços. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. n.11, v.11. UFSC, 2004. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso em: 01.09.2018.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1992.

SILVA, Claiton Marcio da. **American International Association For Economic And Social Development (AIA) e os Programas de Modernização no Brasil (1946-1961)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Casa de Oswaldo Cruz- Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Claiton Marcio da. **Nelson Rockefeller e a atuação da American International Association for Economic and Social Development: debates sobre missão e imperialismo no Brasil, 1946-1961**. *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.- dez. 2013, p.1695-1711.

SILVA, Olga de Oliveira e. A Falta de Docentes Qualificados: alguns aspectos do problema em quatro países latino-americanos. **América Latina**. Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Año 6, nº 1, janeiro-Macio de 1963, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1963.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **Memórias Caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951)**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, sob orientação da Professora Dr^a Ilka Miglio de Mesquita, 2016.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. **Projeto de Qualificação Docente (PQD1 - 1997/2001): um estudo sobre sua influência na formação e atuação dos licenciados em Letras no Pólo de Estância/Se**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Wilma Porto de Prior, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Orgs). **História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: Edise, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. **A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador: Dr. Kazumi Munakata. PUC/São Paulo, 2001.

TABORDA, Marcus Aurélio. **O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação** - culturas escolares, currículo e educação do corpo. Revista Brasileira de História da Educação. n.º 16 jan./abr. 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni e DALLABRIDA, Noberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização de ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, A. Apresentação. In: MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação**. MEC/Inep/Cileme, 1954.

TERÁN, Francisco. Ecuador. La Escuela Rural. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOTA, Antônio Pedro. **O Imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

UZORDTEGUI, Emilio. Paraguay. LA Educacion em la Ciudad y en el Campo. **La Educación 9**. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

VIEIRA, C. E. **O Movimento pela Escola Nova...** Educar, Curitiba, n.18, p. 53-73. 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Dossiê Educação Rural**. Revista História da Educação – RHE. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre. v. 15 n. 35 Set./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SÁ BRITO, Lenir Marina Trindade de. O Professor e a Escola para a Zona Rural: concepções e desdobramentos em uma escola normal rural. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 21, n. 75, p. 109-129, jan./jun. 2006.

WOLFE, Marshall. Educación, Estructuras Sociales y Desarrollo em América Latina. **América Latina**. Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Ano 10, n.º 3. Julho – setembro, 1967. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1967.

XAVIER, L. N. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In: MORAES, J.S. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Inep, 2008. p. 67-95.

ZAPATA-CASTILJO, Geraldo H. Colombia. Planejamento de la Educación Campesina. **La Educación** 9. Año 3. Enero-Marzo, 1958. Division de Educación. Departamento de Asuntos Culturales. Union Panamericana. Secretaria General, Organización de los Estados Americanos, Washington 6, D.C. 1958.

FONTES DOCUMENTAIS

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Relatório Técnico Final do Projeto Memória Oral da Educação Sergipana: Modos de Educar e Práticas Escolares no Território Sergipano**. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 2014.

BRASIL. **Acôrdio entre a República dos Estados Unidos do Brasil e The Institute of Inter-American Affairs, Repartição Corporativa do Govêrno dos Estados Unidos da América, para a Realização de um Programa Cooperativo de Educação nas Zonas Rurais**. Ministério da Educação, The Institute of Inter-American Affairs, Rio de Janeiro, Brasil, 27 de junho de 1952.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. 1934.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529/1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530/1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**. Lei de 1º e 2º Graus. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. **Programa de Metas Do Presidente Juscelino Kubitschek**. Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional/Serviço de Documentação da Presidência da República, 1958.

BRASIL. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)**. Ano 6. 1º Semestre de 1959, n.8. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1959.

BRASIL/SERGIPE. **Boletim de Inscrição de Clubes Agrícolas**. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural. Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura. 1949.

CENTRO LATINO AMERICANO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.
Relatório: Situação Social da América Latina. 1961.

CONCEIÇÃO, Maria Francisca da. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

DANTAS, Lindinalva Cardoso. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

DIÁRIO DE SERGIPE. nº 2198, 22/03/1950, fl 01.

FONTES, Olga Coelho. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

MONTEIRO, Maria Matos. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

OLIVEIRA, Nenfrides Nunes. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Projeto Escolarização para o moral, o civismo e o nacionalismo: os grupos escolares e as escolas rurais, espaços para a difusão das ideias escolanovistas na Paraíba (1937-1945).** Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Diretório de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (HISTEDBR/PB), 2010 e 2011.

SANTOS, Maria Nascimento (s.d.). ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SANTOS, Odete Figueredo. ESTADO de Sergipe. **Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SERGIPE. **Ata de Instalação do Curso de Formação de Professores Rurais do Estado de Sergipe.** Aracaju, 1950.

SERGIPE. **Avaliação teórica aplicada aos alunos do Curso de Agricultura para formação de professores rurais.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SERGIPE. **Clubes Agrícolas em Funcionamento nas Escolas Rurais e Grupos Escolares do Estado de Sergipe durante os anos de 1948, 1949 e 1950.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1950.

SERGIPE. **Curso de Agricultura.** Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, (s.d.).

SERGIPE. **Curso de Formação para Professores Rurais do Estado de Sergipe.** Departamento de Educação, 1950. (lista de professores participantes).

SERGIPE. **Ficha de Informação do Professor.** Setor de Supervisão da Diretoria Regional de Educação e Cultura/Secretaria de Educação e Cultura, s.d.

SERGIPE. **Lei nº 212, 29 de novembro de 1949.** Lei de Criação de Duas Escolas Normais Rurais em Sergipe. Aracaju, 1949.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Arnaldo Rolemberg Garcez, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1952.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1952.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Arnaldo Rolemberg Garcez, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1953.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1956.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1956.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1957.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1957.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1958.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1958.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1959.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1959.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1949.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1950, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1950.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1948, pelo Dr. José Rollemberg Leite,**

governador do estado de Sergipe. Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1948.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe. Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1949.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1950, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe. Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1950.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe. Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1951.

SERGIPE. Mensagem enviada à Assembleia Legislativa Estadual. Governador José Rollemberg Leite. Imprensa Oficial, Aracaju-Sergipe, 1951.

SERGIPE. Pano de Aula Prática do Curso de Agricultura. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1949b.

SERGIPE. Programa do Curso de Agricultura. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural (s./d.).

SERGIPE. Relação de Professores que concluíram o Curso Rural. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SERGIPE. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação, Acrísio Cruz e do Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário, professor Exupero Monteiro. Aracaju, 1950.

SERGIPE. Relatório Manuscrito do professor José Ribeiro Filho. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SILVA, Israel Alves. ESTADO de Sergipe. Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SOUSA, Maria Erundina. ESTADO de Sergipe. Relatórios de Atividades de Aulas Práticas (aluno) do Curso de Agricultura para formação de professores rurais. Departamento de Educação. Serviço de Educação Rural, 1948.

SOUZA, Rosa Fátima de. Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX). MCTI/CNPq n° 01/2016, Faixa C.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Projeto História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada no âmbito nacional**. SP: UNESP, 2011 a 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Projeto História da Escola Primária Rural no estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e Cultura Escolar**. São Paulo: Fapesp, 2012- 2014.

THE INSTITUTE OF INTER-AMERICAN AFFAIRS. **The Program of the Institute of Inter-American Affairs**. WASHINGTON, D. C., 1949.

UMBAÚBA. CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE UMBAÚBA - SE. **Lei nº 233, de 19 de Abril de 1988. Cria e Denomina oficialmente Escolas e dá outra providência**.

UMBAÚBA. **Ficha Individual do Pessoal Docente do Município de Umbaúba**, 1979.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Unesco Brasilia Office. Representação da Unesco no Brasil. 2002. (Traduzido por John Stephen Morris).

UNESCO. **Recommandations 1934-1977**. Conference Internationale de l'Education. France: Imprimerie de la Manutention à Mayenne, 1979.

SITES

www.brtd.ibict.br/vufind/

www.posgraduação.ufs.br/ppged

www.ppg.unit.br/pped

www.capes.gov.br

www.observatorio.se.gov.br/mapa-dos-territorios-sergipanos

<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/flacso>

FONTES ORAIS

Gildaci dos Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe**. Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Telha-SE, 21-02-2019.

Ivanda Maria da Silva Fontes. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe**. Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. São Cristóvão-SE, 26-10-2018.

Josefa de Andrade Fontes. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Itabaianinha-SE, 07-04-2018.

Maria da Conceição Ramiro Lima. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Rosário do Catete-SE, 16-10-2018.

Maria Dagmar Menezes. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Nossa Senhora da Glória-SE, 23-10-2018.

Maria de Lourdes Cruz. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. General Maynard-SE, 16-10-2018.

Maria do Carmo Fontes Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Itabaianinha-SE, 09-10-2018.

Maria Dulcineia Souza Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Feira Nova-SE, 10-07-2018.

Maria Freire dos Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Lagarto-SE, 09-10-2018.

Maria Virgínia dos Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Malhada dos Bois-SE, 16-10-2018.

Maristela de Sá. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Poço Redondo-SE, 23-10-2018.

Marlene F. do Carmo Procópio. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Umbaúba-SE, 30-08-2018.

Miralda Mendonça Andrade. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Ribeirópolis-SE, 10-10-2018.

Paula Oliveira de Jesus. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. São Domingos-SE, 09-10-2018.

Sizenard Souza de Araújo. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Aracaju-SE, 26-10-2018.

Vandete Santana da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Graccho Cardoso-SE, 24-10-2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de Entrevista⁸³

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEP
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DOUTORANDA: MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO
BARRETO

TEMA: REVOLVER A TERRA, REGAR A MEMÓRIA E SEMEAR A HISTÓRIA:
O CAMPO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL EM SERGIPE
(1940 – 1963)

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS A PROFESSORES RURAIS DE SERGIPE (1940 - 1960)

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:
NOME FICTÍCIO:
DATA DE NASCIMENTO:
LOCAL DE NASCIMENTO:
LOCAL ONDE VIVE HOJE:
LOCAL DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:
ATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:
COMO FOI SUA INFÂNCIA?
E O PERÍODO DE ADOLESCÊNCIA?
E A VIDA FAMILIAR?

2 FORMAÇÃO

2.1 Quais o motivo da sua escolha para exercer a carreira docente?
() Vocação () Convite de político () Achava bonito () Queria trabalhar fora () Já dava “banca” em casa

⁸³ Projeto (Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2.2 Quando iniciou a atividade docente qual era sua formação escolar?

Primário Ginásio Escola Normal

2.3 Qual foi o seu percurso de formação para o magistério?

Fez o curso para adultos

Só fez curso avulso

Fez o curso Normal

2.4 A sua formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural?

Não tinha formação para ser professor

Repetia as práticas das minhas professoras

O curso Normal não abordava o rural

2.5 Fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural?

Se sim, fez estágios? Entregou relatórios durante o curso?

Pessoas de outros estados ou países foram professores nesses cursos?

Quais os principais aspectos abordados? E os materiais didáticos, como eram?

E as aulas práticas onde e como eram ministradas?

2.6 Se não fez qualquer curso, como se tornou professora de uma escola rural? Quais são suas experiências formativas?

Qual o motivo da sua escolha para exercer a carreira docente?

Quando iniciou a atividade docente qual era sua formação escolar?

Qual foi o seu percurso de formação para o magistério?

Na condição de mulher, em alguém momento de sua vida, houve momentos impedimentos para estudar ou trabalhar?

A sua formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural?

Fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, qual o nome?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, onde fez?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, quando o fez?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, qual a duração?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, lembra do currículo?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, qual a matéria que mais chamou sua atenção e por quê?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio, fez estágios?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio, entregou relatórios durante o curso?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio, pessoas de outros estados ou países foram professores nesses cursos?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio e pessoas de outros estados ou países foram professores nesses cursos, de onde era(m)?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, algum(ns) de seus professores eram técnico(s) agrícola(s)?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural e se algum(ns) de seus professores eram técnico(s) agrícola(s)? Qual o nome dele(es)/ dela(as)?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, qual o órgão reponsável pela criação e oferta do curso?

Se fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural, qual a pessoa reponsável pela implantação e coordenação do curso?

Se não fez qualquer curso, como se tornou professora de uma escola rural? Quais são suas experiências formativas?

3 MAGISTÉRIO RURAL

3.1 Conte-nos como iniciou no magistério e no magistério rural? Quais foram os motivos?

3.2 Em qual (ais) escolas rurais você trabalhou durante o exercício do magistério?

3.3 Em que período de tempo exerceu a sua carreira docente? Deste tempo quantos anos foram dedicados a zona rural?

3.4 Relate sobre as condições de trabalho na zona rural. (salário, instrumentos de trabalho, documentação escolar, material didático, mobiliário, etc.)

3.5 Você residia na cidade ou na fazenda ou na escola onde lecionava?

3.6 Se na fazenda, onde morava?

3.7 Como fazia para chegar à escola? Havia algum tipo de incentivo financeiro ou de transporte?

3.8 Houve a oferta de moradia e mobília para residir na escola?

4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

4.1 Vocês professoras da zona rural tinham formação em serviço?

4.2 Se sim, conte-nos como eram essas formações em serviço. Em qual (ais) locais aconteciam? Quem oferecia? Era obrigatório, valia como pontuação para o concurso de remoção?

4.3 Como era as reuniões pedagógicas? Quais eram as recomendações dos inspetores de ensino/supervisores pedagógicos?

4.4 Os inspetores de ensino/supervisores pedagógicos realizavam visitas regulares as escolas ? Como eram as visitas?

4.5 Que relação você via entre a formação recebida e a escola em que atuava?

5 PRÁTICAS DOCENTES

5.1 Como você desenvolvia as atividades pedagógicas nas escolas rurais?

5.2 Seguia algum material específico? O que era ensinado?

5.3 Quais informações pode nos dar sobre os alunos das escolas rurais (condições socioeconômicas, disciplina, interesse nas aulas, etc.)

5.4 Como era a relação entre professor-aluno?

5.5 Quantos alunos havia por sala?

5.6 Como eram divididos os alunos? E a depender dessa divisão, como eram ministrados os conteúdos?

5.7 Ao considerar que uma escola rural tem características específicas dentre elas o cultivo de hortaliças ou mesmo os cuidados com animais a exemplo de galinha, ovelha, porco, como eram ministrados esses assuntos? Havia técnicos que auxiliavam? E os materiais, como eram chegavam a escola? Você usava esses materiais em suas aulas?

5.8 E as escolas como eram fisicamente?

6 RELAÇÃO DA PROFESSORA COM O MEIO RURAL

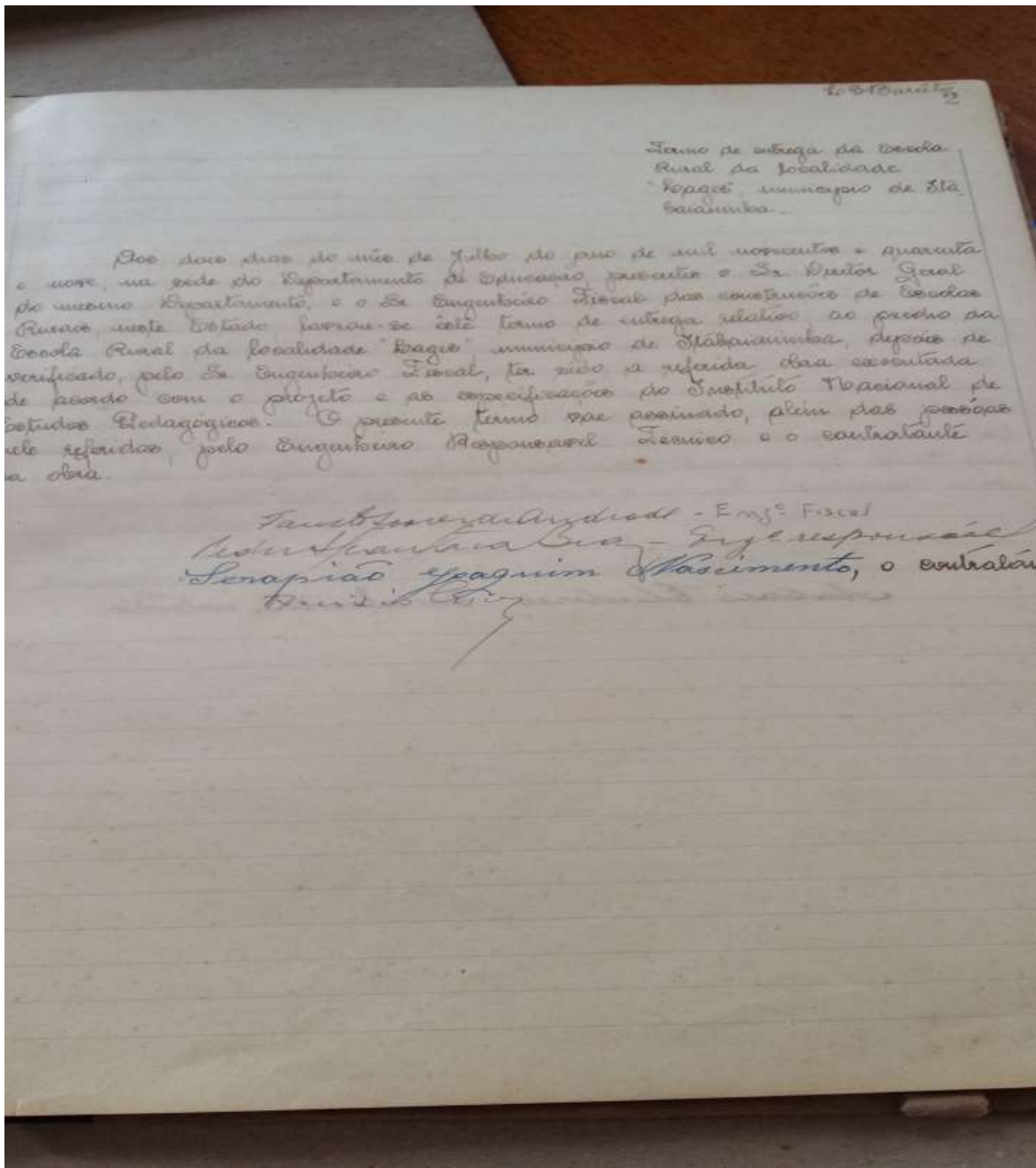
6.1 Qual era a sua relação com o entorno da escola em que lecionava? Com a família, a comunidade e os alunos? Participava de comemorações, festas e atividades realizadas na comunidade?

6.2 Relate alguma experiência vivida na escola rural em que trabalhou. Em que situações você era chamada para ajudar/opinar/participar?

Anexo 2 - Fachada da Escola Isolada da Fazenda Major (Araújo-SE) - 1970

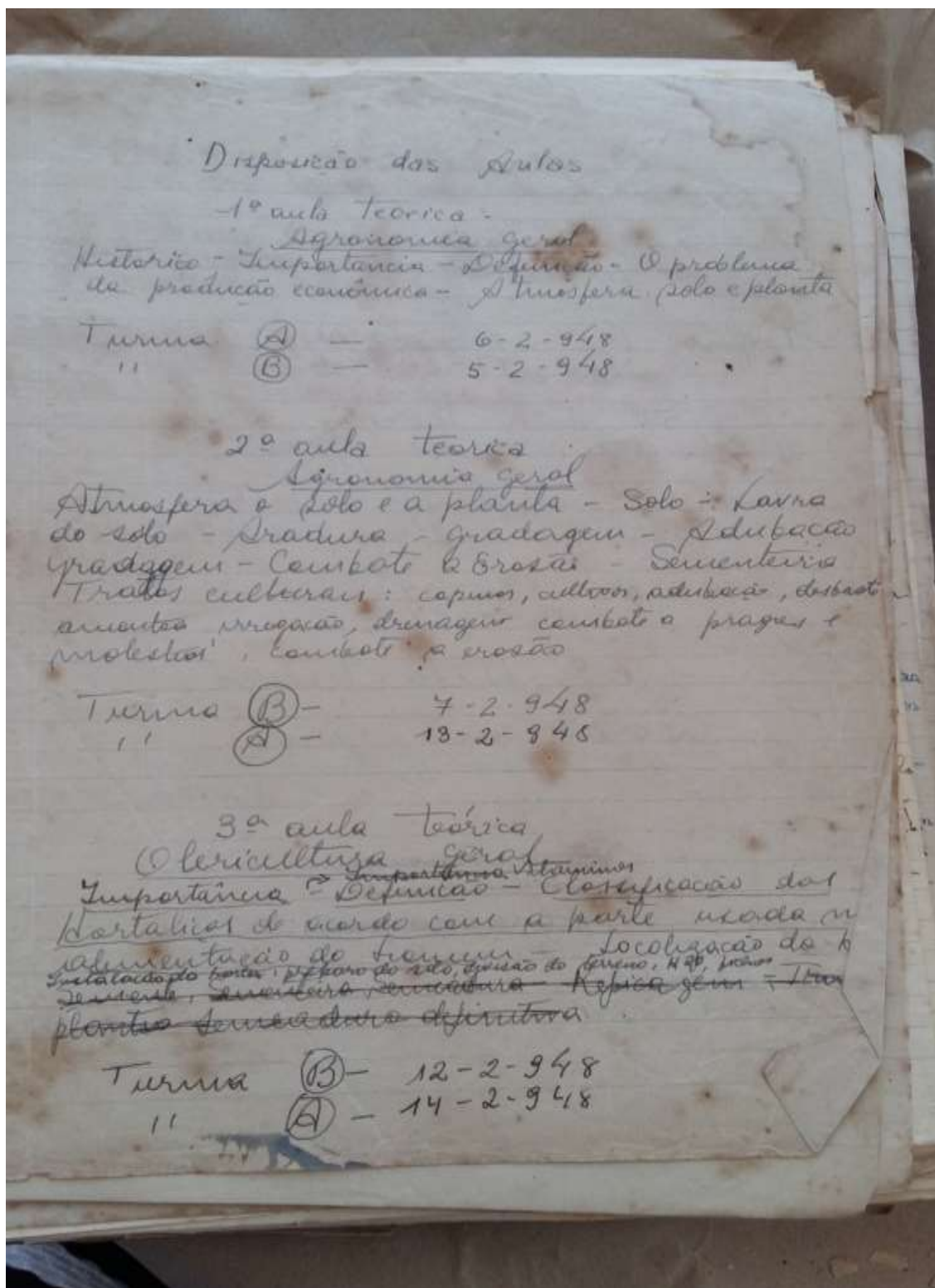
Fonte: GUIMARÃES, 2014.

Anexo 3 – Termo de Entrega de Escola Rural da localidade “Lages” – Itabaianinha/SE

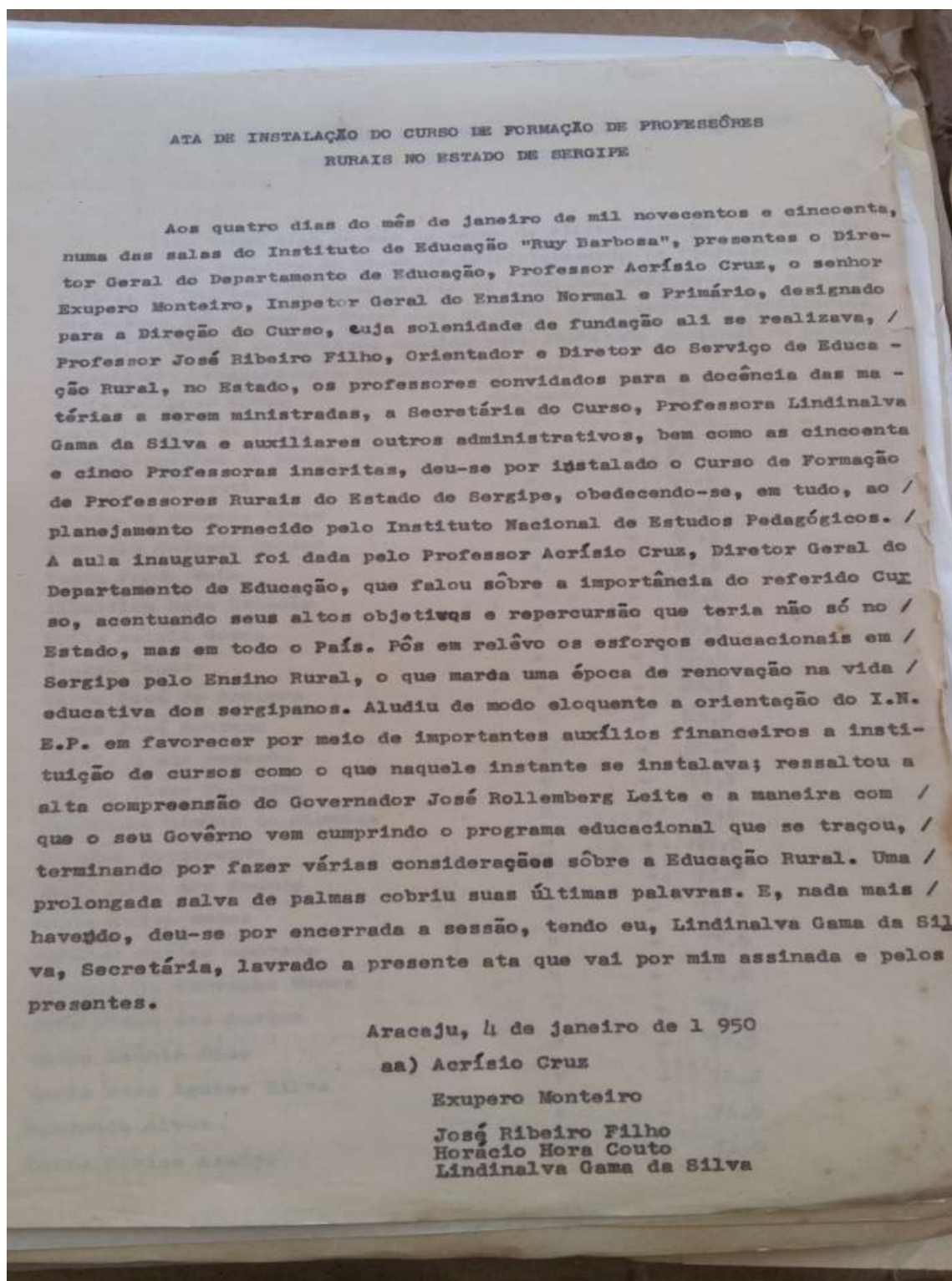


Fonte: Arquivo Público Estadual de Sergipe - APE

Anexo 4 - Disposição das Aulas – Curso de Agricultura para Professores Rurais -
1948



**Anexo 5 – Ata de Instalação do Curso de Formação de Professores Rurais do
Estado de Sergipe - 1950**



Anexo 6: Teste aplicado na disciplina "Indústrias Rurais Caseiras"

90

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS DO ESTADO DE SERGIPE

ALUNA: *Alma ...*

TESTE DE "INDÚSTRIAS RURAIS CASEIRAS".

PROFESSOR: *Ass. ...*

DATA: Em, de Março de 1950.

QUESTÕES

1) Que composto dá coloração vermelha às carnes?
O que dá coloração vermelha às carnes é o Sarcosina

2) Descrever a preparação do xarque.
Lamina-se a carne a fim de sua coloração com sal, cozida em água durante uma hora e feita-se o xarque com salmoura de carne e salmoura de sal, depois comprime-se durante 15 a 20 horas. Terminada essa processo alterna-se as laminares de carne com as de bacalhão para mais e as de carne para fazer compor o xarque durante outros 15 a 20 horas. Pôr-se a secar em a secar salmoura

3) Que são embutidos?
São conservas contidas em tripas de boi, porco ou canino

4) Que são chucrute?
É uma salagem de repolho ou de couve com fermentação láctica.

5) Para que serve o fermento Fleischman?
Fermento Fleischman serve para fermentar os açúcares fermentáveis em álcool por processo biológico de fermentação

6) Quais são os tipos de paterização do leite
São 3 - Americano, Esterilização e Dinamização

**Anexo 7- Escola Rural Municipal Florisval Macedo Silva - Povoado
Palmeirinha/Umbaúba-SE – Década de 1970**



Anexo 8 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidenciar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Itabaianinha, 04/07/2018*

Josefa Andrade Santos
Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, aponto sua assinatura na última página do Termo.
² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, aponto sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rossouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Bagato, 09/10/2018*

Maria Freire dos Santos

Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidenciar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Poco Redondo, 23/10/2018

Maristela de Sá

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Aracaju, 26/10/2018*

Sismarck Souza de Araújo

Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Rosário do Catete, 16/10/2018

Marcelo da Conceição Pereira Lima

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.
² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

General Mairand, 16/10/2018

Maria de Bourdesy

Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data Feira Nova, 24/10/2018

Abraão Dulcineia Souza Santos

Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: *Nossa Senhora da Glória, 23/10/2018*

Maria Dagnor Borges

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Ribeirão Preto, 30/10/2018*

Mirabela Mendonça Andrade
Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apóndu sua assinatura na última página do Termo.
² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apóndu sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Graccho Cardoso, 24/10/2018

Dandete Santana da Silva

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencial apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Malhada dos Bois, 16/10/2018*

Maria Virgínia dos Santos

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *São Cristóvão, 26/10/2018*

Jovanda Maria de Silva

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Gilberto dos Santos

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidenciar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Riochão do Baixo, 09/10/2018*

Maria do Carmo Fontes Silva

Assinatura do participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –
endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *São Domingos, 09/10/2018*

Tatiana Oliveira de Jesus

Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apóndo sua assinatura na última página do Termo.
² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apóndo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional, estadual e municipal para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.

a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.

b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.

3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.

a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.

c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a).

4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao (a) entrevistado (a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.

5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

6. O acompanhamento da pesquisa será feita através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais.

Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCTE), com sede na Faculdade de Ciências e Letras, campus da UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: "essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada". Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, ou outra localidade escolhida pelo entrevistado, para garantir total comodidade a ele/ela.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 –

endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data *Araraquara, 30.05.2018*

André F. de Lima Paschoa
Assinatura do participante da pesquisa

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apendendo sua assinatura na última página do Termo.
² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apendendo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Dissertações e Teses com Temáticas sobre Formação do Professor Rural no Brasil

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO E LOCAL	OBJETIVOS	FONTES UTILIZADAS	ANO
Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores.	Dóris Bittencourt Almeida	Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Abordar as circunstâncias histórico-conjunturais que marcaram o ensino nas áreas rurais do estado, priorizando as análises das construções da identidade dos professores rurais.	Revistas locais, documentos da Superintendência do Ensino Rural do Rio Grande do Sul, livros publicados no Estado sobre as temáticas rurais, publicações da UNESCO, legislação educacional, relatórios da Secretaria de Educação e do Governo, fontes orais obtidas por meio de entrevistas a professores rurais.	2001
Escola Típica Rural em Pernambuco: arquitetura, espaço escolar e proposta pedagógica (1940/1960).	Maria Diana de Andrade Lima	Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Analisar a relação entre a arquitetura e a proposta pedagógica de um modelo de Escola Típica Rural (ETR) implementado na década de 40 do século passado, em Pernambuco, como parte de um projeto nacional de expansão do atendimento escolar.	Acervo de arquivos, bibliotecas, órgãos governamentais, entrevistas com ex-professores, ex-alunos, pessoas da comunidade, profissionais planejadores e construtores de seu espaço.	2004
<i>Memórias da Rural:</i> narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública.	Dóris Bittencourt de Almeida	Tese -Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Compreender como, no presente, os sujeitos alunos/as e professores/as da Escola Normal Rural de Ozório rememoram o tempo vivido naquela instituição e as marcas que a mesma deixou.	Fontes orais obtidas por meio de entrevistas a alunos (as) e professores (as), jornais, Boletins de Educação Rural e fotografias.	2007
A Constituição da Rede Escolar e a Prática das Professoras Primárias	Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco	Dissertação de Mestrado - Universidade	Analisar as políticas educacionais para o meio rural piauiense nos anos de 1940 a 1970, buscando	Mensagens de governadores, diários oficiais, relatórios da secretaria de educação, dados do censo demográfico e jornais. Entrevistas	2011

na Zona Rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970	Santana	Federal do Piauí (UFPI).	apreender como essas políticas educacionais reverberaram na constituição da rede escolar primária rural no Piauí.	temáticas aplicadas a professores, alunos, ex-políticos e moradores dos municípios do Piauí.	
“ <i>Que sejam as mães da pátria</i> ” – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo	Marcela Loivos Considera	Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Desvelar os significados que envolvem um caso <i> muito particular</i> de formação de professores para as zonas rurais do estado do Rio de Janeiro : o Curso Normal Rural de Cantagalo.	Fontes orais, documentais e iconográficas.	2011
História do Ensino Primário Rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada.	Virgínia Pereira da Silva de Ávila.	Tese - Doutorado - UNESP/ Araracuara/SP.	Analisar o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual (São Paulo e Santa Catarina), no período de 1921 a 1952.	Mensagens de governadores, relatórios, decretos, regulamento de ensino, revistas de estatísticas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e obras de época.	2013
Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930.	Henrique de Oliveira Fonseca	Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.	Pesquisar a trajetória intelectual de Sud Mennucci no âmbito do debate político-educacional dos anos de 1920 e 1930.	Jornais, Revistas do Ensino de São Paulo, periódico do Centro do Professorado Paulista a Revista do Professor, obras de autoria de Sud Mennucci, revistas e livros sobre educação publicados no começo do século XX.	2014
A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006)	Gilson Leske	Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade do Oeste do Paraná.	Entender qual o momento histórico vivido pela educação brasileira em que ocorre a passagem de uma nomeação de Educação Rural para Educação do Campo; Abordar aspectos da trajetória da educação ministrada no meio rural, refletindo sobre as reivindicações e na formulação de diretrizes nacionais e estaduais para uma educação do campo.	A legislação educacional: Lei nº 4.024/61, Lei nº 4.978/64, Lei nº 5.692/71, Lei nº 9.394/96, leis estaduais da educação no Paraná.	2014

<p>Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959).</p>	<p>Elaine Aparecida Teixeira Pereira</p>	<p>Dissertação - Mestrado em - Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.</p>	<p>Compreender aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, entre os anos de 1942 e 1959, por meio do mapeamento e da análise de discursos intelectuais produzidos naquele momento histórico. Tendo como foco a realidade de Santa Catarina, mas ao mesmo tempo relacionando-a a contextos e debates mais amplos; Mapear as questões presentes nos discursos sobre a formação docente no período demarcado, em especial, nos que se referem à preparação dos professores para o meio rural.</p>	<p>a) os discursos produzidos por intelectuais ligados à educação; b) outros discursos, de autoria de agentes não necessariamente caracterizados como intelectuais, mas que, atrelados ao campo educacional, trazem importantes perspectivas e dizem do contexto de elaboração e divulgação dos trabalhos pertencentes ao primeiro grupo; Leis, decretos-lei, circulares, regulamentos e programas de ensino.</p>	<p>2014</p>
<p>A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais.</p>	<p>Fernando Henrique Tisque dos Santos.</p>	<p>Tese -Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo.</p>	<p>Compreender a natureza do pensamento educacional de Sud Mennucci a partir da construção da sua biografia intelectual.</p>	<p>6 livros publicados por Sud Mennucci e seus textos escritos na Revista do Professor (1934-1939) e Educação (1929- 1948). Decretos que instituíram programas de ensino para as escolas rurais na década de 1910, as reformas de ensino de 1920 e 1931 e os Anuários de Ensino dos anos de 1911, 1917 e 1918. Artigos sobre o tema na Revista do Professor, Educação e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).</p>	<p>2015</p>
<p>Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: do Museu Vilas Nova Portugal à Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira.</p>	<p>Quitéria Lúcia Ferreira de Alencar Ribeiro.</p>	<p>Dissertação - Mestrado em - Educação - Universidade Federal do Ceará.</p>	<p>Analisar a importância do antigo Museu Vilas Nova Portugal, criado pela Escola Normal Rural do Juazeiro do Norte, em 1934, como parte de um projeto civilizador, inserido no contexto histórico de sua criação, como também conectá-la à Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira, criada em 2007, e que se</p>	<p>Fontes documentais, bibliográficas e orais.</p>	<p>2015</p>

			encontra, atualmente, em momento de dispersão do acervo histórico e pedagógico da referida escola.		
<i>“Sentido novo da vida rural”</i> : a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963).	Leonardo dos Santos Neves	Tese - Doutorado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.	Identificar e analisar as práticas de formação docente na Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza, localizada no distrito de Conselheiro Mata, da cidade de Diamantina, Minas Gerais.	Legislação, relatórios e documentos oficiais, jornais, revistas, livros e coletâneas, diários escolares, fotografias, além dos relatos das ex-normalistas de Conselheiro Mata.	2015
<i>“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”</i> : a profissão docente no meio rural piauiense (1971- 1989).	Marli Clementino Gonçalves	Tese -Doutorado em Educação - Universidade Federal do Piauí.	Analisar o processo de configuração da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989, tendo como focos a formação do professor e sua ação educativa na escola e na comunidade.	Os documentos analisados, diários oficiais, artigos de jornais, decretos, mensagens, dentre outros, estão preservados nos arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito, nos arquivos de secretais municipais de educação e em arquivos particulares de professoras e professores rurais. Para a produção da história oral selecionamos 5 municípios com maior e menor número de professores e escolas rurais no período de 1971 a 1989, como uma estratégia para aprofundar as discussões sobre a ação dos programas e projetos de educação no meio rural, e da ação educativa desenvolvida pelos professores rurais. Para isto, dialogamos com 4 professores rurais em cada um dos municípios, tendo como critérios o período em que eles trabalharam em escolas rurais e a inserção ou não em programas de formação.	2015
<i>Professoras de escolas rurais</i> : Bolívia, Brasil e México.	Marilda da Conceição Martins.	Tese - Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo.	Investigar trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México.	Por meio de entrevistas biográficas buscou-se a partir das memórias de vida e formação das professoras, relações, diferenças e articulações em seus relatos de vida e itinerários formativos.	2015

<p><i>Tempos esquecidos, memórias recordáveis:</i> histórias de um curso de formação para professores rurais.</p>	<p>Roberta Aparecida da Silva.</p>	<p>Dissertação - Mestrado em - Educação - Universidade Federal de Viçosa.</p>	<p>Mapear a educação no meio rural, com ênfase na formação do professor rural, ressaltando especificidades do Estado de Minas Gerais. Discutir as fragilidades em relação às políticas públicas voltadas para o homem do campo e o interesse de se investir na Educação rural. Apresentar aspectos relacionados aos cursos oferecidos no Centro de Treinamento para Professores rurais na comunidade da Colônia Vaz de Melo em Viçosa-MG, descrevendo o seu funcionamento, as disciplinas realizadas, os professores, funcionários, alunos, enfim, as especificidades e o cotidiano dessa instituição, de acordo com as vivências de cada sujeito entrevistado(a). Abordar as influências da educadora Helena Antipoff na formação dos professores rurais mineiros, e o seu envolvimento com o Centro de Treinamento em Viçosa- MG.</p>	<p>Fontes documentais e fontes orais.</p>	<p>2016</p>
<p>O Ensino Normal Regional em Cianorte-PR: Da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos da Escola Normal Regional Silva Jardim (1957-1964)</p>	<p>Andressa Lariani Paiva Gonçalves.</p>	<p>Dissertação - Mestrado em - Educação - Universidade Estadual de Maringá- PR</p>	<p>Compreender o processo de implantação da Escola Normal Regional Silva Jardim (ENSJ) no município de Cianorte-PR, assim como as práticas pedagógicas inerentes à cultura escolar desenvolvidas no âmbito da instituição entre os anos de 1957 a 1964.</p>	<p>Documentos oficiais, como a Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530 de 1946 e as mensagens de governo do estado do Paraná, foi caracterizado o contexto de implantação da Escola Normal Regional Silva Jardim e identificados aspectos inerentes à cultura material escolar e a maneira como os sujeitos se exteriorizavam no tecido social, evidenciando a participação do corpo docente</p>	<p>2016</p>

				e discente da instituição.	
<i>Carneiro Leão e a educação rural brasileira: um projeto cultural, político e modernizador</i> (1909-1963).	Rosilene de Lima.	Tese - Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Maringá - UEMG	Analisar a educação rural e suas relações com a modernização da sociedade brasileira com base nos escritos de Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), um intelectual pernambucano, de expressiva contribuição aos aspectos sociais e educacionais do país.	O conjunto de livros de autoria de Carneiro Leão.	2016
<i>Memórias de professoras de escolas rurais: (Rio Claro – SP, 1950 a 1992).</i>	Kamila Cristina Evaristo Leite	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília.	Analisar aspectos da profissão docente no meio rural do estado de São Paulo, especificadamente no município de Rio Claro, focalizando-se a formação inicial, o ingresso na carreira docente, as práticas educativas, a formação em serviço, as condições de trabalho e a relação com o meio rural, no período de 1950 a 1992.	Anuários Estatísticos (do Brasil e do Estado de São Paulo); a Legislação estadual e municipal que normatiza o ensino e a profissão docente; o Plano Diretor Integrado do Município de Rio Claro (1972); as entrevistas com cinco professoras rurais.	2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Apêndice 2 - Dissertações e Teses com a Temática da Educação Rural ou Educação do Campo – PPGED/UFS - 2000 a 2018

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
A Regeneração da Infância pobre Sergipana no Século XX: o Patronato Agrícola de SE e suas Práticas	Marco Arlindo Amorim Melo Nery	Dissertação	2006
Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: um estudo sobre o currículo (1995-2000)	Mônica Machado Mota	Dissertação	2007
Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo na UFS e na UFRN	Maria Adeilma Menezes	Dissertação	2009
Processos de Recontextualização do Ensino de Ciências da Escola do Campo: a visão de professoras do Sertão Sergipano	Livia de Rezende Cardoso	Dissertação	2009
Conhecimento e Vida Camponesa: a Formação de Engenheiros (as) Agrônomos (as) pelo Pronera no Estado de Sergipe	Gisele da Rocha Souza	Dissertação	2009
Jovens do Campo Baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro	Sicleide Gonçalves Queiroz	Dissertação	2011
As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente	Gleziá Kelly Costa Santos	Dissertação	2011
Educação do campo e a Escola Ativa: uma análise do Programa em Escolas Sergipanas	Marcia Cristina Da Cruz Aragão	Dissertação	2011
Classe Multisseriada: uma análise a partir de Escolas do Campo no Município de Coronel João Sá/BA	Janio Ribeiro dos Santos	Dissertação	2012
Jovens Rurais do Sertão Sergipano: escolarização e identidades culturais	Isabela Gonçalves de Menezes	Dissertação	2012
A Trajetória Histórica da Formação em Economia Doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952-1967)	Ana Carla Menezes de Oliveira	Dissertação	2013
Análise do Programa Projovem Campo Saberes da Terra da UFS: limites e contradições da política de gestão e formação da educação do campo	Ricardo Teles Dorea	Dissertação	2014
Educação Integral do Campo: um estudo de caso no Povoado Curralinho em Itabaiana/SE	Aline da Conceição Miguel de Menezes	Dissertação	2015
Concepção e Prática da Organização Escolar Desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)	Leandro dos Santos	Dissertação	2015
Educadores do PROLEC: a realidade dos licenciados em Educação do Campo – UFS (Turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de Poço Redondo	Alex das Chagas Rosa	Dissertação	2015
Escola e Meio Ambiente: a educação das crianças residentes no entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana	Leonice Santana Ferreira dos Santos	Dissertação	2015
Cotidiano da Infância e das Práticas Educativas da Educação do Campo: categorias em construção na História da Educação	Elis Regina Nunes Mota Araujo	Dissertação	2016
Currículo e Identidade: um estudo de caso na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis	Sandra Santos de Jesus	Dissertação	2017
História, Educação e Relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o Programa de Construção de	Adriana Mendonça Cunha	Dissertação	2018

Escolas Rurais do INEP (1949-1951)			
O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	Elis Santos Correia	Dissertação	2018
A Contra-Hegemonia na Formação de Educadoras do Campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra	Lianna de Melo Torres	Tese	2012
Educação do Campo uma Política em Construção: desafios para Sergipe e para o Brasil	Marilene Santos	Tese	2013
O Desenvolvimento do Pensamento Científico nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir do ensino de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Sergipe: um estudo de caso (2008-2012)	Jaqueline Neves Moreira	Tese	2015
No Sertão de Minha Terra, o Sentido da Escolarização, as Expectativas Profissionais e o Discurso sobre Identidade e Individualizações de Jovens Rurais Estudantes do Ensino Médio em Escolas Urbanas	Isabela Gonçalves de Menezes	Tese	2016
Participação e Controle Social dos Movimentos Sociais e Sindicais na Educação do Campo: em estudo no Estado de Sergipe	Magaly Nunes de Gois	Tese	2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Apêndice 3 - Dissertações Apresentadas ao PPED/UNIT -2014 a 2018

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
Memórias de Educadoras Sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no município de Umbaúba/SE (1955 – 1989)	Joaquim Francisco Soares Guimarães	Dissertação	2014
Educação no Sertão: Memórias e Experiências das Professoras no Alto Sertão Sergipano (1950-1970)	Cácia Valéria de Rezende	Dissertação	2014
Por uma História vista de Baixo: as Escolas Primárias dos Territórios Centro e Sul do Estado de Sergipe (1930-1960)	Laísa Dias Santos	Dissertação	2016
Memórias Caleidoscópicas: configurações das Escolas Rurais no Estado de Sergipe (1947-1951)	Rony Rei do Nascimento Silva	Dissertação	2016
Memória da Educação Rural em Sergipe (1947-1951)	José Carneiro de Almeida Filho	Dissertação	2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

Apêndice 4- Curso Intensivo de Educação Rural – Aracaju- SE – 1948

DATA DE INÍCIO E TÉRMINO	PROFESSORES INSCRITOS	PROFESSOR MINISTRANTE	DISCIPLINAS
03/02/1948 – 13/03/1948	1. Amanete Batista Vieira 2. Anita Pereira Silva 3. Bráulia Maria de Jesús 4. Batildes Maria de Jesús 5. Bernadete Sobral Lima 6. Consuelo Dantas 7. Celina Conceição Dantas 8. Cleonice L. do Nascimento 9. Dalva Melo de Araújo 10. Etemízia Ramos Batista 11. Eugenia Lourdes Santos 12. Israel Alves da Silva 13. Ivone Alves Canuto 14. Leça Pacheo Bezerra 15. Laura Machado da Silva 16. Maria Lêda Marques 17. Laura Oliveira Santos 18. Maria Lúcia Mota 19. Maria Dalila de Araújo 20. Maria do P. Lemos 21. Maria Isabel C. Carvalho 22. Maria Elze Mota 23. Maria Erundina Mota 24. Maria Luiza Santos 25. Neilde Torquato 26. Odete Figueiredo Santos 27. Vanda Prado Melo 28. Ruth Sousa Gois 29. Senhorinha P. Madureira 30. Vulfida Maria de Jesús 31. Zulmira Edwen Santos 32. Zulmara Gonçalves 33. Maria dos P. Sebrão 34. Dionelia Feitosa 35. Josefina Santos 36. Alaide Martins 37. Albertina Neli Brandão 38. Berenice Nascimento 39. Celuta Cavalcanti Santos 40. Esmeralda Reis 41. Estela Andrade 42. Hilda Silva 43. Irene Hora Braz 44. Joselita Patricia de França 45. Jovelina Oliveira 46. Letícia Soares Santana 47. Lindimaura C. Dantas	José Ribeiro Filho	Agronomia Geral e Especial Zootecnia Geral e Especial Horticultura Geral e Especial Pomicultura Combate às doenças e pragas das plantas cultivadas Tecnologia Jardinocultura Palestras sobre organização e finalidades dos Clubes Agrícolas

	48. Leosdete P. de Oliveira 49. Maria Nair dos Santos 50. Maria Zelita Oliveira 51. Maria Lucy Rocha 52. Maria Lúcia Rocha 53. Maria de Lourdes Santana 54. Maria N. dos Santos 55. Maria José Andrade 56. Maria do Carmo Sousa 57. Maria José Nascimento 58. Maria Helena S. Azevedo 59. Celuta Figueiredo 60. Beliza Alves 61. Maria de Lourdes Alves 62. Maria de Lourdes Matos 63. Maria Matos Monteiro 64. Maria da C. Nunes 65. Maria Hilda Andrade 66. Neufrides Nunes Oliveira 67. Olga Coelho Fontes 68. Raimunda Alves 69. Valdete Pereira Nunes 70. Vandete Santana 71. Vanda Oliveira 72. Maria Francisca		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da lista de participantes localizada no Arquivo Público Estadual de Sergipe - APES.

Apêndice 5 - Curso de Formação de Professores Rurais – Aracaju- SE – 1950

DATA DE INÍCIO E TÉRMINO	PROFESSORES INSCRITOS	PROFESSOR MINISTRANTE	DISCIPLINAS
04/01/1950 – 31/01/1950 (primeira parte do curso)	1. Anita Pereira Silva 2. Aladia Teles Barreto 3. Alaide Aires Fagundes 4. Carmelita Santos 5. Carmem de Abreu Ramos 6. Maria Celuta F. Menezes	Acrísio Cruz	Administração Escolar e Instituições Complementares da Escola
01/02/1950 – 07/03/1950 (segunda parte do curso)	7. Celuta Calvacante 8. Consuelo Andrade Santos 9. Consuelo Dantas 10. Edite Farias de Araújo 11. Emília Acioly Gomes 12. Ester Souza 13. Eugênia Corrêa Silva 14. Gildete Corrêa Silva 15. Josefa Angélica Rocha 16. Maria Zelita Oliveira 17. Maria do Carmo Souza 18. Maria Nair dos Santos 19. Maria Ester Lima Torres 20. Maria José Santana 21. Maria Pureza de Carvalho 22. Maria Bernadete F. Menezes 23. Maria Nubia Garcia 24. Maria Rosa Aguiar Silva 25. Maria Cecília Santana 26. Maria José de Santana 27. Maria Rabêlo Leal 28. Maria José dos Santos 29. Maria Silvia Barreto 30. Maria Leônia dias 31. Natércia Alvares da Rocha 32. Noelia Dias Oliveira 33. Noêmia Cavalcante 34. Ruth Gomes da Silva Fontes 35. Raimunda Alves 36. Sizenard Souza Nery 37. Tereza de Menezes Alves 38. Vanda Prado Melo 39. Zuleica de Carvalho Nunes 40. Zuleide Nascimento 41. Rita Bispo dos Santos 42. Maria Hilda Andrade 43. Maria Luiza Matos 44. Maria Elce de Oliveira 45. Terezinha S. de Almeida 46. Maria da Glória Mota 47. Valdice Cotias Andrade	José Ribeiro Filho José Menezes de Oliveira Elze Silva Dantas Dr. Emanuel Franco Dr. Júlio de Oliveira Dr. Aloísio Coutinho	Prática de Pomicultura e Horticultura, Noções de Agricultura, Criação de Animais Domésticos Criação de Animais Domésticos - Apicultura Indústrias Rurais Caseiras Indústrias Rurais Caseiras Noções de Veterinária Noções de Higiene Rural

	48. Alzira de Matos Tavares 49. Albertina Neli Brandão 50. Isabel Souza 51. Valdice Costa Trindade 52. Maria do Carmo Cardoso 53. Nair Laurinda da Silva 54. Josefa Costa Andrade 55. Anita Almeida da Conceição		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Relatório do Diretor Geral Acrísio Cruz e Exuperio Monteiro, Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário, localizado no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Apêndice 6: Mapeamento das Professoras que fizeram o Curso de Formação para Professores Rurais em Sergipe (04-01-1950 a 13-03-1950)

Nº	NOME –IDADE- RAÇA- ESTADO CIVIL	ESCOLA RURAL QUE ATUAVA -CIDADE	CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA MÉDIA OBTIDA	CONDIÇÃO PEDAGÓGICA	OUTROS CURSOS QUE PARTICIPOU
01	Aládia Teles Barreto – 20 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Pedras - Capela	29º Lugar	Normalista Diplomada– Ginásio Imaculada Conceição da Cidade de Capela	Curso de Férias para Professores Rurais
02	Alaíde Aíres Fagundes – 19 anos – Morena - Solteira	Er – Pov. Casa Caiada - Arauá	4º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários
03	Albertina Neli Brandão – 39 anos – Morena - Casada	Er Pov. Mucambo – Frei Paulo	8º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
04	Alzira Matos Tavares – 30 – Branca - Solteira	Grupo Escolar Rural - Itabaianinha	48º Lugar	-----	Curso de Férias para Professores Rurais
05	Anita Almeida Conceição - ? - Preta-Solteira	Er – Pov. Atalaia Velha - Aracaju	49º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários
06	Anita Pereira da Silva – 26 anos – Branca - Solteira	Er Pov. Sobrado Cotinguiba	2º Lugar	Normalista Diplomada– Escola Normal “Ruy Barbosa”	Curso de Férias para Professores Primários E Cursos de Férias para Professores Rurais
07	Carmelita Santos – 36 anos - Morena - Solteira	Er Mata do Cipó - Siriri	35º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
08	Carmem de Abreu Ramos- 19 Anos – Morena - Solteira	Er Pov. Alto da Glória- N. Senhora da Glória	48º Luga	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
09	Celuta Cavalcanti dos Santos – 26 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Colônia dos Pintos – São Cristóvão	32º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários

10	Consuelo Andrade Santos - 24 anos - Parda - Solteira	Er Pov. Matapoã - Itabaiana	6º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
11	Consuelo Dantas - 20 anos - Morena - Solteira	Er Pov. Cana Brava - Divina Pastora	31º Lugar	Normalista Diplomada - Instituto Pedagógico "Ruy Barbosa"	Curso de Férias para Professores Rurais
12	Edite Farias de Araujo - 29 anos - Morena - Solteira	Er Pov Sobrado II - Lagarto	23º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias Para Professores Rurais
13	Emília Acyole Gomes - 20 anos - Branca - Solteira	Er Pov. Aguada - Carmópolis	9º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias Para Professores Rurais
14	Ester Souza - 20 anos - Morena - Solteira	Er - Zanguê - Itabaiana	30º Lugar	-----	Curso de Férias Para Professores Rurais
15	Eugênia Correia Silva - 19 Anos - Morena - Solteira	Er - Pov, Boticário - Santo Amaro das Brotas	45º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
16	Gildete Correia Silva - 21 anos - Morena - Solteira	Er Pov. Areias - Santo Amaro das Brotas	25º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
17	Izabel Souza - 28 anos - Morena - Solteira	Er Pov, Tanque Novo - Riachão do Dantas	10º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
18	Josefa Angelica da Rocha - 35 anos - Morena - ?	Er Pov. Taboca - Itabaiana	3º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias Rural
19	Josefa Costa Andrade - 19 anos - Morena - Solteira	Er Pov. Macambira - Campo do Brito	13º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários
20	Maria Bernardete Figueredo de Meneses - 24 anos - Branca - Casada	-----	48º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
21	Maria Cecília de Santana - 22 Anos - Morena - Solteira	Er - Pov Pedro Gonçalves - Rosário do Catete	40º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
22	Maria Celuta Figueiredo de Meneses - 26 Anos - Branca - Solteira	Er Pov. Pirunga - Capela	38º Lugar	Prova de Suficiência	Curso De Férias para Professores Rurais
23	Maria da Glória Mota - ? -	Er - Pov. Mucampo-	48º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para

	Branca - ?	Aquidabã			Professores Rurais
24	Maria Do Carmo Cardoso – 33 anos – Preta- Solteira	Er Pov. Terra Dura - Itabaiana	47º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
25	Maria do Carmo Souza – 31 anos – Branca - Casada	Er Pov. Marcação – Rosário do Catete	10º Lugar	Normalista Diplomada– Escola Normal “Ruy Barbosa”	Curso de Férias para Professores Primários E Cursos de Férias para Professores Rurais
26	Maria Elce De Oliveira- 22 anos – Branca - Solteira	Grupo Escolar Rural - Itabaianinha	27º Lugar	Curso Ginásial – Ginásio Imaculada Conceição Da Cidade De Capela	Curso de Férias para Professores Rurais
27	Maria Ester Lima Torres- 24 anos – Branca - Viúva	Er – Pov Corumas - Carmópolis	39º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
28	Maria Hilda Andrade – 21 anos – Branca - Solteira	Er Pov. Lagoa Seca - Capela	33º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
29	Maria José de Santana – 22 anos – Branca Solteira	Er Distrito de Paz de Geru - Itabaianinha	11º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
30	Maria José Santana – 24 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Entroncamento - Ribeirópolis	12º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
31	Maria José Santos – 23 anos – Preta - Solteira	Er Pov. Taçoça de Fóra - Cotinguiba	42º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários
32	Maria Leonia Dias – 18 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Tamanduá - Aquidabã	21º Lugar	Prova de Suficiência	Cursos de Férias para Professores Rurais
33	Maria Luiza Matos – 25 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Camboatá – Divina Pastora	18º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
34	Maria Nair dos Santos – 21 anos – Morena - Solteira	Er Pov Forges - Japaratuba	17º Lugar	Prova De Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
35	Maria Núbia Garcia – 20 anos – Branca - Solteira	Grupo Escolar Rural – Nossa Senhora das Dores	43º Lugar	Prova De Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
36	Maria Pureza de Carvalho – 23 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Terezina - Aquidabã	24º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais

37	Maria Rabelo Leal – 20 anos 0 Branca - Solteira	Er Pov. Salobra – Dimão Dias	26º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
38	Maria Rosa Aguiar Silva – 23 anos – Branca - Solteira	Er Pov. Babaneiras - Darcilena	22º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
39	Maria Silvia Barreto – 18 anos – Morena- Solteira	Er Pov. Moita Redonda - Aquidabã	46º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
40	Maria Zelita Oliveira – 21 anos- Morena - Solteira		34º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
41	Nair Laurinda de Silva- 24 anos- Branca- Solteira	Er Pov. Campo Redondo - Aquidabã	36º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
42	Natércia Alvares da Rocha – 20 anos – Branca - Solteira	Er – Cajazeira - Buquim	44º Lugar	-----	Curso de Férias para Professores Rurais
43	Noélia Dias Oliveira Santos – 29 – Morena - Casada	Er Pov, Poço Verde – Tobias Barreto	41º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
44	Noemia Cabalcanti - ? – Morena - Solteira	Cidade de Menores “Getúlio Vargas” - Cotinguiba	4º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Cursos de Férias para Professores Rurais
45	Raimunda Alves – 36 anos – Branca - Solteira	Er Distrito de Paz Ce Carira - Frei Paulo	23º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
46	Rita Bispo Dos Santos – 26 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Pedra Mole – Campo do Brito	20º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
47	Ruth Gomes da Silva Fontes – 25 Nos- Morena - Casada	Er - Pov. Olhos D’agua - Buquim	28º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
48	Sigenard Souza Neri – 21 anos – Branca - Solteira	Er Pov. Pedra Branca- Laranjeiras	47º Lugar	Normalista Diplomada– Ginásio Imaculada Conceição da Cidade de Capela	Curso de Férias para Professores Rurais

49	Tereza de Meneses Alves – 24 Anos – Morena - Solteira	Er Pov. Curralinho – Riachão Do Dantas	5º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Cursos de Férias para Professores Rurais
50	Terezinha Simões de Almeida- 21 anos – Branca - Solteira	Er Pov. Descoberto – Frei Paulo	15º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
51	Valdice Costa Trindade – 22 anos – Morena - Casada	Er Pov. Tapera – Itaporanga D’ajuda	37º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Rurais
52	Valdice Cotias Andrade – 22 Anos – Morena - Solteira	Grupo Escolar Rural - Itabaiana	18º Lugar	Normalista Diplomada (Escola Normal Ruy Barbosa)	Curso de Férias para Professores Primários
53	Vanda Prado Melo – 24 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Lagoa Grande - Siriri	7º Lugar	Normalista Diplomada– Escola Normal “Ruy Barbosa”	Curso de Férias para Professores Rurais
54	Zuleica De Carvalho Nunes - 23 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Moendas - Salgado	19º Lugar	Prova de Suficiência	Curso de Férias para Professores Primários E Curso de Férias para Professores Rurais
55	Zuleide Nascimento – 21 anos – Morena - Solteira	Er Pov. Miranda - Capela	16º Lugar	Normalista Diplomada– Ginásio Imaculada Conceição da Cidade de Capela	Curso de Férias para Professores Rurais

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas Fichas de Inscrição do Curso de Formação para Professores Rurais (1950) localizadas no Arquivo Público Estadual de Sergipe - APE

