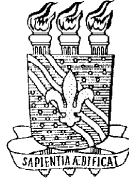


UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA PELA MODULAÇÃO PARAIBANA (1858-1970)

Antonio Carlos
Ferreira Pinheiro



UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
RURAL BRASILEIRA
PELA MODULAÇÃO PARAIBANA
(1858-1970)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor: Valdiney Veloso Correia

Vice-Reitora: Liana Filgueira Albuquerque

CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

Diretor: Ulisses Carvalho da Silva

Vice-Diretora: Fabiana Cardoso de Siqueira



EDITORA DO CCTA-UFPB

CONSELHO EDITORIAL

Ulisses Carvalho da Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

Ulisses Carvalho da Silva

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

Coordenação: Pedro Nunes Filho

Produção Gráfica: José Luiz da Silva

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
RURAL BRASILEIRA
PELA MODULAÇÃO PARAIBANA
(1858-1970)

Prefácio de

Rosa Fátima de Souza Chaloba

João Pessoa – PB

2023



Copyright © 2023 - Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Capa (Layout): Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Capa (Arte Final): Carla Mary S. Oliveira

Editoração Eletrônica: Carla Mary S. Oliveira

Revisão Ortográfica e Gramatical: Luzimar Goulart Gouvêa

Formatação dos Originais e Tratamento das Imagens: Carla Mary S. Oliveira

Ilustração da capa: intervenção de Carla Mary S. Oliveira sobre desenho a grafite, *Estudo de mulher com frutas* (s.d.), e gravura, *Hémérocalle ou Lys asphodèle* (s.d.), ambos de Alphons Mucha (1860-1939).

Ilustração da contracapa: intervenção de Carla Mary S. Oliveira sobre gravura anônima do início do século XX, com reprodução de altar do período romano, decorado com baixo-relevo representando o deus Sylvanus, acervo dos Museus Capitolinos, Roma, Itália.

Foto da 2ª orelha: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro presidindo banca de professor titular de Charliton José dos Santos Machado, UFPB, 2018.
(foto do acervo pessoal).

Impresso no Brasil - Printed in Brazil

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

Dados de Catalogação na Publicação

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

P649u Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira.
Uma história da educação rural brasileira pela modulação Paraíba (1858 - 1970) / Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; prefácio de Rosa Fátima de Souza Chaloba. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.
263 p. : il.

ISBN: 978-65-5621-357-6 (impresso)

ISBN: 978-65-5621-358-3 (e-book)

DOI: 10.5281/zenodo.8205293

1. Educação - Paraíba. 2. Educação rural - História - Brasil. 3. Paraíba - História da educação. 4. Professores rurais - Formação. I. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(813.3)

Elaborada por: Susiquine R. Silva CRB 15/853

Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

CEP 58.051-970 – Paraíba – PB – Brasil

Fone: + 55 (83) 3216-7200 – E-mail: editora@ccta.ufpb.br

Web Site: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraecta/>

... Chamar a atenção dos jovens de hoje para os níveis de irracionalidade, de fanatismo e de malvadez que caracterizaram o golpe de 1º de abril de 1964 e que vale a pena lutar democraticamente pela democracia para que jamais outras gerações sofram no corpo e na alma a vivência que silencia.
Paulo Freire, 1995.

DEDICO:

Este livro foi em boa parte escrito durante o período da pandemia da Covid-19 (Corona vírus). Assim, o dedico, primeiramente, aos povos originários, que sempre estiveram vinculados à terra e às florestas e delas retiram o que lhes é imprescindível para as suas sobrevivências, todavia, respeitando-as, amando-as como “casa” que os abriga e os protege e como “mãe” que alimenta os seus filhos.

Também o dedico aos “povos do campo”, que produzem para o seu sustento.

Todos eles, durante a tragédia que atingiu a Humanidade, foram no Brasil, particularmente desrespeitados e considerados como “não povos” e/ou como brasileiros de segunda categoria por uma parcela da nossa sociedade e, especialmente, por aqueles que entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022 ocupavam a estrutura de poder federal, uma vez que a nossa terra-Brasil foi abatida pelo desmatamento, pelo fogo, pelo agrotóxico, pelo racismo, pela misoginia, pela violência simbólica e sangrenta, pela indiferença, pelo “não cuidado”, pela não defesa da vacinação de toda a sociedade... Situação essa estimulada, mais uma vez, na nossa triste e dramática história, marcada pelo patriarcado hoje, especialmente representado pela família Bolsonaro e o seu séquito bolsonarista.

A todos/as que não compactuaram com essa situação e que sofreram e estão sofrendo, a minha profunda solidariedade e respeito.

E para que não percamos a esperança...

A Terceira Lâmina¹

Zé Ramalho

É aquela que fere, que virá mais tranquila
Com a fome do povo, com pedaços da vida
Como a dura semente que se prende no fogo
De toda multidão

Acho bem mais do que pedras na mão
Dos que vivem calados, pendurados no tempo
Esquecendo os momentos, na fundura do poço
Na garganta do fosso, na voz de um cantador
E virá como guerra a terceira mensagem
Na cabeça do homem, aflição e coragem

Afastado da terra, ele pensa na fera
Que o começa a devorar
Acho que os anos irão se passar
Com aquela certeza que teremos no olho
Novamente a ideia de sairmos do poço
Da garganta do fosso, na voz de um cantador.

¹ Terceira faixa do álbum de mesmo título, lançado por Zé Ramalho em 1981 pelo selo Epic/CBS.

SUMÁRIO

Lista de Imagens	15
Lista de Mapa Conceitual e Quadros	17
Prefácio	
<i>Rosa Fátima de Souza Chaloba</i>	19
Agradecimentos	23
Introdução: Uma Profusão de Sentidos: compreensão do universo vocabular (léxico) relacionado à educação rural e do campo	25
PARTE I - A EDUCAÇÃO RURAL EM MOVIMENTO	
1. Ensino de Primeiras Letras no Meio Rural (1858-1897)	41
2. Educação Rural e a “Vocação Agrícola do Brasil” (1898-1934)	47
2.1 - ‘ABC do Agricultor’: seus objetivos e conteúdos	55
3. De “Ensaio Propositivo” às Políticas Públicas Educacionais para o Meio Rural	59
3.1 - ‘Problemas do Brasil’ e ‘A Escola Rural na Paraíba’	59
a) As bases teórico-metodológicas e os conteúdos a serem ensinados	64
b) A educação das meninas: cozinha e arranjos domésticos	67
3.2 - Educação rural: da “recuperação/ regeneração do homem rural” para a “fixação do homem no meio rural” (1935-1949)	68
3.3 - Clubes Agrícolas Escolares: Instituição auxiliar de ensino para a difusão de ideias e práticas da educação rural e agrícola	81
4. “Nova Dinâmica do Desenvolvimento” e a Propagação das Escolas Rurais “Para Melhorar os Índices de Alfabetização” (1950-1964)	99
4.1 - Clubes Agrícolas Escolares: do arrefecimento para uma nova breve onda de euforia	109
4.2 - Desenvolvimento Nacional e Local: a Educação Rural e a superação do Analfabetismo	116
4.3 - Movimentos Sociais Rurais: as Ligas Camponesas	129
4.4 - Experiências de Escolarização no Campo: alfabetizar para emancipar	135

5. A Conteção dos Movimentos Sociais no Campo e a Desaceleração da Expansão de Escolas Rurais (1965-1970)	141
5.1 - Combater o Analfabetismo para o Progresso, com “ações saneadoras” e a restrição das “ações deletérias” no Meio Rural	148

PARTE 2 - FORMAÇÕES DE PROFESSORAS/ES RURAIS

6. Processos Formativos Rápidos e Emergenciais de Professoras/es Rurais ...	155
6.1 - As Semanas Ruralistas e as Semanas Pedagógicas	155
6.2 - Cursos de Férias: conhecimentos modernos sobre agricultura racional e para formar dirigentes de clubes agrícolas	157
6.2.1 - Curso de monitores agrícolas	164
6.3 - Congressos e Campanhas de Educação: as “teses” sobre o ensino rural e agrícola	170
6.4 - Professoras/es leigas/os: um “mal crônico” que precisa ser superado!	172
7. Instituições Escolares Destinadas à Formação de Professoras/es Rurais	179
7.1 - A Escola Rural Modelo da Paraíba	182
7.1.1 - De Escola Rural Modelo a Instituto Agrícola Profissional: objetivos e dificuldades para o seu pleno funcionamento	184
7.1.2 - Um processo de extinção: de escola a presídio	189
7.2 - A Escola Normal Rural de Sousa: uma efêmera instituição destinada a formar professoras/es rurais	192
7.3 - Escolas ou cursos normais regionais	201
7.4 - Centros de Treinamentos de Professoras/es	211
7.4.1 - Criação da Escola de Especialização Rural: um projeto não efetivado	215
8. Considerações Finais	217
9. Referências	223
Fontes	235
Sites Consultados	248

ANEXOS

Anexo 1 - Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938	253
Anexo 2 - Decreto nº 1.342, de 7 de março de 1939	256
Anexo 3 - Decreto nº 409, de 11 de outubro de 1943	258

Anexo 4

Programa de Agricultura Geral	259
Programa do Curso de Horticultura, Pomicultura e Silvicultura para Professores e Diretores de Grupos Escolares	259
Programa de Zootécnia Especial	260
Programa de Pragas e Moléstias	260
Programa de Tecnologia	260
Programa de Higiêne	261

Anexo 5

Programa para o Curso de Avicultura	262
Programa para o Curso de Apicultura	262

Anexo 6

Escala de Aulas - Horticultura	263
---	------------



LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Contracapa do livro ABC do Agricultor, de 1913	56
Imagem 02 - Capa do livro de José Clementino de Oliveira, publicado em 1938	60
Imagem 03 - Capa do livro de Sizenando Costa, publicado em 1941	62
Imagem 04 - Planta baixa de projeto de escola rural proposto por Sizenando Costa, 1941	64
Imagem 05 - Aspecto geral de escolas rurais que foram construídas, obedecendo o padrão residência da/o professora/or e escola	77
Imagem 06 - Alunas do 4º ano da Escola Normal da Paraíba	87
Imagem 07 - Alunas da Escola da Ação Católica Nº 1, de João Pessoa	95
Imagem 08 - Alunos e professoras/es ao término das atividades no Clube Agrícola de Serraria, em 1942	96
Imagem 09 - Capa do livro Manual de Clubes Agrícolas 4-S, de autoria de Nick C' de Baca, 1953	112
Imagens 10a e 10b - Aspectos da cerimônia de encerramento do Curso de Férias para professoras/es primárias/os, em Areia, 1939	159
Imagem 11 - Aula do Curso de Orientação Educacional no Auditório do Instituto de Educação, em 1955	162
Imagem 12 - Participantes do Curso de Horticultura	168
Imagem 13 - Capa do livro Hortas para o Brasil, escrito pelo Dr. Renato de Souza Aranha, edição de 1950.....	169
Imagem 14 - Vista lateral da Casa Grande do Engenho Paul. Local onde funcionou muito brevemente a Escola Rural Modelo	185
Imagem 15 - Interventor inspecionando o local de construção do Instituto Modelo Rural, em 1943	188
Imagem 16 - Pavilhão Central do Instituto Rural Modelos em processo final de sua construção, em 1944	188

Imagem 17 - Fachada frontal do antigo Grupo Escolar José Américo, fundado em 1955.....	190
Imagem 18 - Fachada frontal do antigo Colégio São José, fundado em 1939.....	195
Imagem 19 - Fachada principal do Centro de Treinamento de Professores de Alagoa Grande.....	213
Imagem 20 - Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sousa	214
Imagem 21- Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sapé	214



LISTA DE MAPA CONCEITUAL E QUADROS

Mapa conceitual 01	32
Quadro 01 - Nome dos municípios e quantidade de escolas rurais que foram contemplados com o projeto de expansão	78
Quadro 02 - Distribuição do ensino primário fundamental comum, nos municípios paraibanos, em 1950 ou em 1956	119
Quadro 03 - Local das escolas rurais subsidiadas pelo INEP em 1956	126
Quadro 04 - Escolas Normais Rurais existentes no Brasil em 1945	197
Quadro 05 - Escolas destinadas à formação de professoras/es existentes na Paraíba, em 1943, considerando número de matrículas, frequência e conclusões de curso	200
Quadro 06 - Instituto de Educação, Escolas Normais e Normais Regionais existentes na Paraíba em 1949	204
Quadro 07 - Distribuição das disciplinas para as Escolas Normais Regionais - Paraíba a partir de 1952	206
Quadro 08 - Escolas Normais, Normais Regionais e Normais Rurais existentes na Paraíba em 1957	209



PREFÁCIO

Três palavras que se vinculam a processos interligados expressam para mim a amplitude e a relevância deste livro: provocação, diálogo, travessia.

O primeiro destaque a fazer é em relação ao tema. A história da educação rural tem sido pouco investigada no Brasil, especialmente a escolarização das crianças no meio rural e a formação de professores para as escolas primárias rurais. É inegável, portanto, a contribuição deste estudo de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro que se constitui um marco na produção sobre o tema pela originalidade na abordagem adotada, pela proposição provocativa e instigante no domínio historiográfico e pelo rigor e profundidade da investigação.

O autor parte de uma questão inquietante e fundamental: "...é possível escrevermos uma e/ou várias histórias da educação no Brasil?" Tal provocação merece ser levada a sério, pois, trata-se de enfrentar do ponto de vista teórico e analítico as especificidades e correlações espaço-temporais implicadas nas dimensões local, regional e nacional.

Conhecer e interpretar o Brasil não é tarefa fácil como têm apontado estudiosos do pensamento social brasileiro. Tal como na canção *Querellas do Brasil*¹, interpretada por Elis Regina, as dimensões e complexidades do país nos instiga. "O Brasil não conhece o Brasil. O Brasil nunca foi ao Brasil..." Mas o que significa conhecer o Brasil? Como penetrar na essência da nação? Haveria uma identidade a ser desvelada? A reflexão sobre a escrita da história da educação do Brasil é questão de enorme atualidade, ainda mais em tempos tão sombrios como este em que vivemos.

É preciso levar em conta o deslocamento ocorrido na produção da pesquisa a partir da década de 1980, passando do interesse pelas macro abordagens e das grandes sínteses, predominantes na interpretação da história nacional fundamentada nos polos dinâmicos da economia e derivadas para o todo o país, para uma atenção maior à história regional e a consideração do particular e do específico. Concomitantemente, o desenvolvimento da pós-graduação permitiu que os pesquisadores delimitassem objetos e fontes mais próximas de seus interesses e realidades locais e o olhar da perspectiva regional ofereceu novas possibilidades de análise fazendo aflorar particularidades ignoradas, dinâmicas singulares e ações de atores sociais costumeiramente desconsiderados nas análises. Descortinou-se, dessa maneira, todo um campo inexplorado com inúmeras possibilidades de investigação.

No campo da História da Educação, a fertilidade dos estudos regionais encontrou um forte lastro devido não somente a esses aspectos assinalados, mas sobretudo, pelas características do processo histórico de construção do sistema educacional brasileiro marcado pela descentralização política e pelas iniciativas dos poderes públicos estaduais. Não se pode desconsiderar, também, que a questão dos desequilíbrios e diferenças regionais, dissidências, separatismos, integração e unidade nacional fizeram parte do processo histórico de constituição e evolução do Estado-nação no Brasil.

¹ Música e letra de Aldir Blanc e Maurício Tapajós. Penúltima faixa do álbum *Transversal do tempo*, de Elis Regina, gravado ao vivo no Teatro Ginástico, no Rio de Janeiro, entre 6 e 9 de abril de 1978, lançado pela Phonogram.

Contudo, essa profícua produção regional dos relatos históricos sobre a educação também tem demandado, por um lado, reflexões sobre conexões, aproximações, assimetrias e diferenciações regionais (estaduais), e, por outro lado, a imprescindibilidade da consideração das políticas educacionais na esfera federal conjuntamente com as conjunturas sócio econômicas e culturais de âmbito nacional.

Tão importante quanto as perguntas que o autor propõe para a reflexão, é a perspectiva que ele postula de uma leitura do Brasil a partir do espaço regional levando em conta “o lugar social” de quem produz o conhecimento. De forma muito corajosa e honesta, Antonio Carlos assume uma posição no debate historiográfico e com habilidade mobiliza este posicionamento ao longo de todo o livro. Duas afirmações consubstanciam a posição do autor: a primeira tangenciando o clássico debate teórico metodológico acerca da polaridade entre local/global, micro e macro abordagens, particular e universal, reconhece a possibilidade de uma compreensão do nacional a partir do local: “Assim, pensamos que toda produção é eminentemente local, mesmo que tentemos compreendê-la a partir de suas articulações com a totalidade que é essencialmente plural e diversa.”

A segunda afirmação sustenta um ponto de vista conceitual, isto é, a “modulação” como nuance, o regional que ajuda a compreender o nacional e vice e versa: “... a história da educação é uma modulação particular do Brasil, uma vez que as experiências de um grupo, de um espaço, permitem um objeto de pesquisa a partir de múltiplas versões.”

Dessa maneira, o título da obra é por si mesmo denotativo de uma concepção de História, aquela que não opõe história local à história global, porém aceita o árduo desafio da articulação dessas duas dimensões. É dessa dupla vertente que se nutre este livro – a história da educação rural na Paraíba entrelaçada com a história da educação rural brasileira. O leitor poderá não concordar com a posição do autor, mas será difícil ignorar tal provocação. Um dos méritos deste livro é justamente o de incitar a reflexão e motivar o debate, condições primordiais para o avanço do conhecimento.

Não posso, portanto, deixar de externar minha satisfação em apresentar aos leitores este livro que tem especial significado para mim. Como Antonio afirmou na introdução da obra, ele é fruto de diálogos e guarda intrínseca relação com uma trajetória de pesquisa que envolveu vários historiadores da educação do país. As duas edições do projeto nacional de investigação da história comparada da escola primária no Brasil e, mais recentemente, o projeto Formação e Trabalho de Professores e Professoras Rurais constituíram uma jornada solidária e estimulante de reflexão intelectual. Desde os idos de 2007 a 2020, foram muitas as trocas de conhecimentos, as discussões e problematizações acerca da história da escola pública fundamental no país. Dos grupos escolares, temática inicial das pesquisas, chegamos à escola rural, não por acaso. A experiência da comparação evidenciou a diversidade de escolas primárias atendendo diferentes grupos sociais e nesse conjunto diverso, o papel das escolas rurais na escolarização da infância brasileira.

Nesse caminho da pesquisa, ao mesmo tempo que aprofundamos o conhecimento sobre a história regional (estadual) da educação fomos impelidos a (re)conhecer as múltiplas experiências educacionais levadas a termo nos estados da federação.

Impossível, a partir de então, pensar a história da educação no Brasil sem considerar esse múltiplo, essa tonalização das trajetórias particulares dos estados, esse singular entremeadado ao nacional. Foram percursos de investigação marcados por confrontos de ideias, mas sobretudo, diálogos profundos, profícuos e transformadores no sentido científico, acadêmico e humano.

Tive, assim, o prazer de trabalhar com Antonio Carlos nos últimos 15 anos em diferentes projetos coletivos de pesquisa e, nos últimos três anos, na diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação. Nesse amigo, reconheço um pesquisador sério, criterioso, gentil e combativo em suas posições políticas e acadêmicas. Aprendi muito com ele sobre a educação na Paraíba e lendo este livro, um pouco mais sobre a educação rural no Brasil.

Ainda acerca dessa dimensão dialógica, vale destacar o modo como o autor lida com a profusão de fontes, o diálogo com outros autores e com uma longa experiência acumulada de pesquisa. As reflexões de Antonio Carlos são apresentadas em uma narrativa envolvente de inegável qualidade literária. O leitor encontrará neste livro uma investigação abrangente sobre a educação rural abarcando desde o ensino de primeiras letras no século XIX até a reforma do ensino de 1º e 2º graus na década de 1970. Sobressai tanto a análise da “vocação agrícola do Brasil” quanto o exame da circulação de ideias sobre a regeneração da população rural e as propostas do ruralismo pedagógico. As políticas para a educação rural no estado da Paraíba estiveram coadunadas com as de outros estados brasileiros e repercutiram, em vários sentidos, as políticas do governo federal. No movimento das ideias e das políticas, surpreende a difusão de impressos como o ABC do Agricultor de Francisco Dias Martins, Problemas do Brasil de José Clementino de Oliveira e a Escola Rural de Sizenando Costa.

Como em outras localidades do país, na Paraíba, também foi pujante a experiência dos Clubes Agrícolas, das Semanas Ruralistas, os programas de combate ao analfabetismo no campo. Com muita acuidade, o livro retrata a expansão das escolas rurais e os novos prédios construídos pelo convenio estabelecido pelo governo estadual com o governo federal através do Inep. Mas vale sublinhar, todas essas iniciativas são analisadas criticamente pelo autor levando em conta o contexto político e sócio econômico e, especialmente, as lutas pela terra e os movimentos sociais no campo.

Nesse longo espectro de reconstitu o da história da educação rural na Paraíba e no Brasil, merece destaque no livro a primorosa discussão sobre os processos formativos de professores e professoras rurais. O autor problematiza tanto as iniciativas pontuais e assistemáticas de formação como cursos de férias, semanas pedagógicas e campanhas voltadas para o ensino rural agrícola, como as instituições de formação específica como as escolas normais rurais, a Escola Rural Modelo, entre outras.

Se há algo mais a dizer,   a qualidade deste livro produzido durante a longa e trágica epidemia da Covid-19 que assolou o Brasil e o mundo nos anos de 2020 e 2021.   imperioso, portanto, falar de travessia, não somente esta tão impactante dos últimos dois anos, mas aquela que possibilitou essa obra de maturidade do autor construída com elementos e reflexões reunidos em sua trajetória de pesquisador na Universidade Federal da Paraíba. Anos de trabalho cuidadoso, de identificação, reunião e transcrição de fontes, particularmente das matérias sobre educação publicadas no jornal A União,

agregados à experiência de orientações de pesquisadores de iniciação científica, mestrado e doutorado, na coordenação de pesquisas individuais e no engajamento em pesquisas coletivas.

É possível perceber nesse trajeto os desdobramentos de uma pesquisa de fôlego desenvolvida pelo autor no doutorado publicado em 2002 no livro *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. Neste trabalho, Antonio Carlos já apontava as iniciativas do governo provincial para as escolas de primeiras letras rurais e chamava a atenção para o papel crucial das “cadeiras isoladas” na escolarização das crianças paraibanas. É preciso assentir o quanto essas problematizações iniciais contribuíram para matizar a compreensão de vários pesquisadores, entre os quais me incluo, sobre o lugar das escolas isoladas e rurais na institucionalização da educação pública.

Pode-se dizer, portanto, que Antonio alinhavou com maestria um conjunto precioso de dados examinando-os na interlocução com a experiência adquirida num percurso exitoso de investigação. O resultado não poderia ser outro, isto é, uma interpretação consistente presente nesta obra de leitura incontornável para todos que se interessam pela educação no Brasil.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Campinas – SP, maio ameno e alvissareiro (2022), com as possibilidades que se vislumbram de retomada da democracia no país, a depender dos resultados das eleições.



AGRADECIMENTOS

A ideia de escrever este livro surgiu, em 2019, logo após termos escrito um primeiro relatório concernente à Paraíba para o projeto da pesquisa intitulado: Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO, MA, RJ, MS, RS (décadas de 40 a 70 do século XX).¹

A sua escrita, portanto, é decorrente de um significativo número de interlocutores que foram colaborando no processo de discussões promovidas tanto no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR-PB –, mas, sobretudo, com os membros participantes do projeto de pesquisa acima mencionado. Nesse sentido, vale aqui destacar três extraordinários momentos de reflexões coletivas. O primeiro, especialmente mediado pela professora Dra. Rosa Fátima de Sousa Chaloba, ocorrido nos dias 10 e 11 de abril de 2019, quando nos reunimos na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Rio Claro. O segundo, durante a confecção do livro História e Memória da Educação Rural no Século XX, sob a organização das/o professoras/or Rosa Fátima de Souza Chaloba, Ilka Miglio de Mesquita e Macioniro Celeste Filho, publicado, em 2020. O terceiro e, mais inusitado (para mim!), durante a realização de 14 encontros semanais, de forma remota, no Seminário de Pesquisa Online Diálogos.com, coordenado pelo/as professor/as doutor/as Josemir Almeida Barros, Nilce Vieira Campos Ferreira e Virgínia Pereira da Silva de Ávila. Apesar da timidez diante da “telinha do computador conectado com o mundo” participamos, ouvindo atentamente tudo que foi dito e, ao mesmo tempo, estabelecendo correlações com as especificidades paraibanas. As diversas narrativas, as convergências e divergências, portanto, foram nos ajudando a dar a conformação que terminou assumindo este livro.

A todas e todos, muitíssimo obrigado!

Também quero agradecer à cuidadosa revisão textual realizada pelo professor Luzimar Goulart Gouvêa, e às formatações estéticas realizadas pela professora Carla Mary de Oliveira, e, finalmente, à professora Rosa Fátima de Souza Chaloba, que aceitou escrever o prefácio deste livro.

João Pessoa, 2020/2022. Em plena pandemia do Coronavírus (Covid-19).



¹ Projeto de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para solicitação de apoio financeiro, Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016, Faixa C.

INTRODUÇÃO

I
 niciemos a nossa discussão pelo título deste livro. A sua escolha tem um intuito “provocativo” no âmbito historiográfico, ou seja, está indiretamente ou diretamente relacionado ao processo de produção do conhecimento histórico-educacional brasileiro. Poderá, assim, provocar desagrado, interesse ou indiferença... Quem saberá responder? Somente o tempo! Em todo caso, o que importará perceber é a compreensão, a aceitação ou a rejeição advinda de nossos pares, isto é, da nossa comunidade científica. Afinal, escrevemos, pesquisamos para os outros, apesar de existir um desejo, uma satisfação, um prazer e uma vaidade para conosco mesmos. O fato é que a ideia foi a de trazer à tona que as histórias produzidas nos âmbitos regionais, estaduais e locais, fazem parte e são as histórias do Brasil, ou seja, não existem hiatos, “[...] menos ainda oposição, entre história local e história global”, conforme nos ensina Revel (1998, p. 28).

Mas é possível escrevermos uma e/ou várias história/s da educação do Brasil? Essa pergunta começou a ser ventilada, mais sistematicamente, a partir da crítica historiográfica que foi sendo tecida a partir de meados para o final da década de 1980, quando ocorreu, concomitantemente, o processo de expansão dos programas de pós-graduação em educação, em praticamente todas as unidades que compõem a federação brasileira, com destaque para aqueles criados nas regiões Centro-Oeste, Sul e Nordeste, consorciada à ampliação de novas abordagens teórico-metodológicas. Todo aquele movimento historiográfico se voltou para a compreensão das especificidades regionais/estaduais/locais apoiando, sobretudo, na busca de documentação existente nos inúmeros arquivos públicos e particulares, gerando, assim, um incomensurável crescimento acerca da produção de conhecimentos históricos-educacionais. Hoje, podemos nos perguntar: com as dimensões continentais que tem o Brasil é possível construirmos grandes sínteses da sua história? Ou abrimos mão definitivamente disso. Poderão, unicamente, os procedimentos teórico-metodológicos nos ajudar nisso? Ou os resultados analíticos/reflexivos, estão sempre condicionados ao lugar social daqueles (sujeitos) que produzem o conhecimento, como nos orienta Certeau (1988). Não podendo, por conseguinte, assumir uma posição de descolamento do local onde estamos fincados fisicamente e culturalmente? Noutro sentido, estamos todos, adstritos a um determinado local, sociedade e cultura, ou seja, influenciados pelas experiências vividas pelos pesquisadores, produtores de conhecimentos que ocorrem localmente? É certo, todavia, que essa resposta se torna ainda mais complexa ao considerarmos o aprofundamento do processo de globalização aportada pelas mudanças tecnológicas, especialmente, promovidas pela “revolução cibernética” (internet) que tem nos possibilitado cada vez mais sairmos, mesmo que virtualmente, do nosso universo sociocultural, nos possibilitando participar de outras formas de contato e, portanto, de experiências que estão muito além daquelas vivenciadas no nosso entorno imediato. Mesmo assim, ainda podemos perguntar acerca da documentação (posterior fonte!),

ou seja, de onde se originaram? – De um determinado local! De uma determinada estrutura de poder. De uma determinada relação social e cultural. Assim, pensamos que toda produção é eminentemente local, mesmo que tentemos compreendê-la a partir das suas articulações com a totalidade que é essencialmente plural e diversa. Assim, retomamos a provocação que a história da educação paraibana é uma modulação particular do Brasil, uma vez que as experiências de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permitem perceber um objeto de pesquisa a partir de múltiplas versões (REVEL, 1998, passim).

As reflexões contidas neste livro fazem parte de um longo processo de desenvolvimento de pesquisas, iniciada em 2005, quando resolvemos retomar algumas das discussões, acerca da “educação rural”, que havíamos tecido durante a realização da tese de doutoramento concluída em 2001¹, na Universidade Estadual de Campinas. Naquela ocasião, os primeiros leitores do mencionado estudo levantaram algumas questões sobre o processo de escolarização no meio rural, as quais não sabíamos muito precisamente como explicar ou responder. Como ressaltou Cury (2002, p. x), aquela pesquisa tinha dado algumas primeiras interpretações acerca das escolas localizadas na zona rural que até então ainda não tinham “[...] sido muito contempladas na radiografia e nas análises relativas à constituição dos sistemas estaduais de ensino.” Assim, essa constatação também nos impulsionou a retomá-las, quatro anos depois, conforme mencionamos acima. Entretanto, na medida em que demos melhor contorno ao objeto e nos enfronhamos na documentação levantada, outras questões, para além daquelas tecidas inicialmente, foram surgindo ao longo das pesquisas. Naquele contexto, procuramos discutir essa problemática, considerando, em um primeiro momento, a segunda metade do século XIX até o período de transição do regime monárquico para o republicano, gerando, inclusive, um primeiro texto² que agora compõe parte do primeiro capítulo deste livro.

Dando continuidade aos estudos, passamos a contar com o inestimável apoio dos bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC-UFPB), que foram participando consecutivamente nas sub-periodizações que estabelecemos ao longo dos anos. Nesse sentido, em um primeiro momento, retomamos parte daquilo que já havíamos analisado, nos detendo, todavia, ao período de 1916 a 1929³. Em seguida, resolvemos retroceder um pouco mais no tempo, considerando o período de 1889 a 1916⁴.

A partir de 2010 até o ano de 2013, pesquisamos o período, denominado pela historiografia de Era Vargas, isto é, de 1930 até o ano de 1945⁵. E, finalmente, adentramos ao período de distensão política, iniciado em 1946 até o ano de 1964,

¹ Tese publicada em 2002, com o título: Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Sobre essa questão, consultar o capítulo 4 do mencionado livro, especialmente o item 4. 1.

² Uma primeira versão deste estudo foi publicada como artigo na Revista do HISTEDBR – On line, em 2001. Também é interessante consultar Burity; Pinheiro (2016).

³ Nos anos de 2005 a 2007, participaram como bolsistas de iniciação científica: Bruna Maria Morais de Paiva e Rosângela Chrystina Fontes de Lima.

⁴ Nos anos de 2008 a 2009, participaram como bolsistas de iniciação científica: Bruna Maria Morais de Paiva, Márcia Jorge da Silva e Rosângela Chrystina Fontes de Lima.

⁵ Participaram do levantamento documental: Rosângela Chrystina Fontes de Lima, Priscilla Leandro Pereira, Henny Nayane Tavares de Araújo, Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Araújo Silva e Luiz Mário Dantas Burity.

quando foi deflagrado o golpe civil-militar.⁶

Os resultados advindos desses estudos deram origem a um conjunto de publicações, tais como capítulo de livro e, especialmente comunicações apresentadas⁷ e disponibilizadas nos anais de congressos internacionais, nacionais, regionais e locais⁸.

Em 2016, fomos convidados pela professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba para integrarmos a sua equipe de pesquisadores com o objetivo de desenvolvermos o projeto de pesquisa já mencionado nos agradecimentos deste livro.

Assim, a partir daquele ano, passamos a trabalhar em dupla perspectiva, quais sejam: a de darmos continuidade da construção de uma história da escolarização no meio rural/campo brasileiro pela sua modulação paraibana e de, ao mesmo tempo, subsidiarmos discussões mais ampliadas que envolveram inúmeros estados brasileiros.

Como visto, o projeto de pesquisa desenvolvido de forma interinstitucional estabeleceu a periodização de 1940 a 1970, contudo considerando que este livro é resultante de uma ação conjugada e superposta por diversos momentos de escritas sobre a temática, resolvemos ampliá-la, iniciando as nossas reflexões a partir de 1858, uma vez que foi naquele ano que identificamos as primeiras indicações sobre a importância da “educação rural” na Província da Parahyba do Norte, tomando como referência as informações contidas no Relatório apresentado por Henrique de Beaurepaire Rohan à Assembleia Legislativa paraibana.

Entretanto, esse tipo de referência (mito de origem!?) é muito diversificado, se considerarmos o Brasil como um todo, além de estarem condicionados aos interesses específicos definidos pelos pesquisadores/as. Nesse sentido, entre as possíveis e inúmeras referências, podemos mencionar, por exemplo, a Carta Régia de 25 de junho de 1812, quando foi criado o primeiro curso prático de agricultura, na Bahia, e, posteriormente, em 1814, no Rio de Janeiro (WEREBE, 1994). Assim, considerando as múltiplas possibilidades de referências⁹, em torno das discussões desenvolvidas neste livro, resolvemos ficar com o ano de 1858, uma vez que nos propusemos a ler o Brasil pela sua modulação paraibana.

Na outra ponta, deveras influenciados pela delimitação proposta pelo projeto interinstitucional acima mencionado, concluímos as reflexões deste livro, considerando o ano de 1970, uma vez que, no ano seguinte, isto é, em 1971, foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), marcando na nossa perspectiva o início de um outro momento da história da educação brasileira, incluindo aí as questões relacionadas

⁶ Nas pesquisas desenvolvidas nos anos de 2014 a 2017, participaram como bolsistas de iniciação científica: Luiz Mário Dantas Burity, Helena Henriques Rodrigues, Joice Lima Branco da Silva, Felipe Ferreira de Oliveira e, como pesquisadora voluntária, Thais Gomes de Vasconcelos.

⁷ Cf. Pinheiro (2003; 2006).

⁸ Para maior detalhamento dessas publicações, consultar o currículo Lattes de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. CV <http://lattes.cnpq.br/4899348345631072>.

⁹ Na busca de outras referências para estabelecermos o início da periodização deste estudo, consultamos o livro de Castanho (2013), que elaborou uma edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial, consultando particularmente as relacionadas com a Corte entre os anos de 1827 a 1889. No mencionado livro, verifiquei que não há nenhuma indicação acerca da educação rural ou da criação de escolas rurais e/ou agrícolas.

com a “educação rural” e sobre a formação de professoras/es rurais.

O levantamento documental foi realizado no Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte, vinculado à Fundação Espaço Cultural – FUNESC –, no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP –, no Arquivo dos Governadores, vinculado à Fundação Casa de José Américo, e no Arquivo do Instituto de Educação da Paraíba – IEP –, todos localizados na cidade de João Pessoa. Durante a pandemia, também acessamos um significativo número de documentos disponibilizados por sites pertencentes a várias instituições de pesquisas. Todos eles encontram-se identificados no final deste livro.

Desejamos ressaltar que, nesta pesquisa, de modo significativo a importância para as fontes encontradas nos periódicos, especialmente no jornal *A União* por compartilharmos com as ideias desenvolvidas por Campos (2012, p. 49), ao afirmar que os **jornais não pedagógicos** desempenham um crucial papel na educação diária das pessoas, ou, pelo menos, de um determinado segmento social, ou seja, os que são leitores. Assim, considerando que a questão da educação rural era debatida, prioritariamente, pelo público letrado, especialmente por intelectuais, professoras/es, administradores públicos, pensamos que a publicação de notícias relacionadas a educação rural, tiveram o papel de mobilizar as opiniões desses sujeitos sociais, podendo, inclusive, interferir nas ações dos governos federal, estaduais e municipais. Todavia, nos cabe ainda lembrar que apesar de os jornais possibilitarem

[...] uma espécie de retorno ao passado que poderia ser caracterizado pela nítida sensação de estar a vivê-lo, [...] não há como ignorar ou fugir das ideologias que perpassam as suas páginas, pois a interferência ideológica está presente em todo o processo de produção e divulgação do conhecimento (CAVALCANTE, 2002, p. 1).

Assim, atentos sobre a questão acima mencionada e estendendo os mesmos cuidados para outros tipos de fontes, examinamos uma série de documentos oficiais tais como: as falas, as exposições, as mensagens e os relatórios produzidos tanto no período imperial quanto aqueles encaminhados ao Congresso Nacional, no período republicano, bem como aquelas produzidas pelos governos da província/estado da Paraíba e encaminhados para a sua Assembleia Legislativa. Também consultamos os Boletins publicados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – e de artigos da Revista do Ensino, publicada na Paraíba. Consorciadas as estas fontes, de forma esporádica, utilizamos algumas imagens fotográficas encontradas em livros, dissertações e teses, mas, sobretudo, aquelas “[...] que foram reproduzidas pela via impressa, cujo conteúdo, por ter sido multiplicado, pelo menos preservou a informação de um assunto específico da vida passada” (KOSSOY, 2012, p. 62). Estamos aqui nos referindo àquelas que se encontram estampadas nas páginas do jornal *A União*, que já mencionamos anteriormente. Vale aqui, ainda, frisarmos que, ao utilizá-las, estivemos atentos aos necessários cuidados que são apontados pelos historiadores, especialmente tomando como referência as reflexões tecidas por Burke (2004) e Lima; Carvalho (2009).

Consideramos importante ressaltar que a análise das fontes documentais e

a produção do conhecimento histórico-educacional se embasaram em alguns pressupostos teóricos-metodológicos, os quais se pautam numa perspectiva crítica e problematizada. Nesse sentido, nos detivemos em considerar especialmente as noções temporais e sobre o sentido do passado, tomando sempre como referência os estudos realizados por Hobsbawm, especialmente alguns artigos do seu livro *Sobre a História* (1998).

Quando fazemos menção às noções temporais, estamos nos referindo aos conceitos de sucessão ou ordenamento, duração, simultaneidade, semelhanças/diferenças, mudanças/permanências. Esses são conceitos basilares que sustentam alguns aspectos relacionados à produção do conhecimento histórico, ou seja, são eles que possibilitam aos historiadores construir as suas narrativas que, a depender da problematização em torno do objeto, priorizam um ou mais de um conceito em detrimento dos outros. Assim, todos eles, isoladamente ou de forma consorciada, nos ajudam a dar sentido ao passado. Hobsbawm (1998, p. 30), nos seus escritos, não raras vezes, realça que a “imperfeita” reconstrução do passado se dá pela identificação das constantes mudanças, uma vez que elas se tornam a sua própria legitimação, ancorada em um passado transformado.

Também, preliminarmente, nos preocupamos com os movimentos conjunturais, principalmente, de ordem política, econômica, social e educacional, além de considerarmos os movimentos das ideias e os movimentos práticos, todos eles inspirados nas reflexões teóricas realizadas por Gramsci (1988; 1992). Vale, portanto, ressaltar que, neste estudo, entendemos que o movimento das ideias se expressou, ora como “ensaios propositivos”, ora como discursos, especialmente aqueles promovidos pelos intelectuais, pelos professores e por administradores públicos. Quanto aos movimentos práticos, quase sempre se expressaram a partir da definição de políticas e diretrizes advindas da esfera pública, especialmente emanadas dos poderes executivos e/ou legislativos e, em menor proporção, pela ação da sociedade civil, com destaque para a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, Sociedade Brasileira de Educação Rural, Sociedade dos Professores Primários da Paraíba, Missões Rurais de Educação, Centros Populares de Cultura, entre outros.

Além desses aspectos, também nos apropriamos de Gramsci da ideia de relação ou correlação de forças. Sobre elas, o mencionado autor identifica três perspectivas, a saber: uma primeira, vinculada à estrutura; outra, relacionada com as forças políticas, e uma terceira, relativa às forças militares. Para este estudo, nos detivemos na segunda perspectiva, ou seja, na “[...] relação das forças políticas: a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais” (GRAMSCI, 1988, p. 49). Ainda seguindo essa mesma perspectiva, entendemos que as correlações de forças políticas variam e dependem dos grupos hegemônicos que acabam por controlar boa parte da estrutura de poder, interferindo na organização Estatal, da sociedade e, conseqüentemente, a estrutura administrativa, englobando, por conseguinte, as instituições escolares, que são diretamente ou indiretamente marcadas pelas relações de produção próprias do sistema econômico capitalista. Por conseguinte, partindo desse pressuposto relativo à ordem econômica é que podemos entender de que maneira as relações políticas, sociais, culturais e de

poder foram se firmando em relação à “educação rural” no Brasil, mas, sobretudo, colocando uma luneta de aproximação nas particularidades paraibanas.

Todas essas reflexões se dirigem para todo o livro. Entretanto, especificamente, para o capítulo 4, foi necessário lançarmos mão da noção de experiência, também propugnada por Thompson (1981). O termo experiência, na perspectiva do mencionado historiador, foi por ele discutida no contexto de um ardente debate historiográfico que estabeleceu, dessa feita, com Louis Althusser e com os escritos realizados por Karl Marx. Elaborou, portanto, uma reflexão, envolvendo a questão da “cultura” como um significativo aporte e influenciador das experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais e políticos, ressaltando ainda que as noções e sentidos sobre cultura e a experiência estiveram ausentes e/ou foram silenciadas nas discussões teóricas promovidas tanto por Marx quanto e, especialmente, pelos seus contemporâneos e por alguns daqueles que deram continuidade as suas reflexões e interpretações acerca do movimento da história no seu sentido mais ampliado. Nessa perspectiva, conforme analisam Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 49), “[...] a noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história”. Esse acréscimo conceitual foi necessário quando no mencionado capítulo acessamos alguns documentos que foram produzidos pelas lideranças das Ligas Camponesas, além de depoimentos que já foram publicados por outros estudiosos dedicados a esse tema. Delas, portanto, procuramos absorver para este trabalho algumas práticas educativas processadas no âmbito do mencionado movimento social rural, levando em consideração que algumas/uns delas/es eram também professoras/es leigas/os.

Outro aspecto que merece ser explicado nesta introdução é que, ao longo do desenvolvimento das pesquisas que estão, em parte, aqui sistematizadas neste livro, refere-se ao fato de termos percebido que na educação rural paraibana, aqui considerada uma modulação da história educacional brasileira, foram identificadas muitas convergências comuns a outras regiões/localidades brasileiras. Nesse esforço de entendermos a história da educação rural brasileira é que identificamos cinco movimentos, delimitados pelos seguintes períodos, quais sejam:

- Um primeiro, que abarca o período de 1858-1897;
- Um segundo, que contempla o período de 1898 a 1934;
- Um terceiro, delimitado pelos anos de 1935 a 1949;
- Um quarto, demarcado pelo intervalo de tempo de 1950 a 1964, e
- Um quinto, que observa o breve período de 1965 a 1970.

Nesse sentido, o primeiro movimento, o caracterizamos como aquele no qual se processaram ações estatais descentralizadas, assimétricas, descontínuas e difusas, isto é, sem de fato os poderes públicos nacionais procurarem implementar políticas voltadas para a educação rural no Brasil. Nessa perspectiva, a orientação geral, quando ocorria, nas diversas províncias/estados, era a de que as/os professoras/es que ensinavam as primeiras letras em escolas localizadas no meio rural aplicassem em sala de aula algum tipo de conhecimento relativo às questões rurais e/ou agrárias. Assim sendo, quase sempre, essas orientações estiveram submetidas às influências de pensamentos e/ou de concepções de educação que os dirigentes dos poderes públicos locais tinham

em relação ao universo escolar rural.

Lembremos, ainda que, no caso da Província da Parahyba do Norte, não existiu nenhum tipo de instituição que objetivasse a formação de professoras/es que se detivessem nas questões relacionadas com a educação rural.

O segundo movimento tem como referência a retomada da discussão na Província da Parahyba do Norte sobre a necessidade de criação de uma escola de agricultura. Para tanto, nos inspiramos no estudo realizado por Mendonça (1997)¹⁰, que considerou especialmente a década de 1920 como aquela que ratificou a ideia que já circulava há algum tempo, entre os intelectuais e os administradores públicos, além dos grandes proprietários de terras (monocultura, plantation) de que o Brasil tinha, incontestavelmente, uma “vocalização agrícola”. Assim, partindo de suas reflexões acerca das questões diretamente relacionadas às políticas econômicas e ao aumento da produtividade do setor agropastoril, entendemos que elas foram pautadas pela necessidade de “recuperação/regeneração do homem do campo” pela via da escolarização, isto é, pela chamada instrução elementar agrícola. Ainda nos detivemos na indicação que foi feita pelos administradores da instrução pública paraibana e de outras unidades da federação às/aos professoras/es para que utilizassem o livro ABC do Agricultor, de Francisco Dias Martins, como referência para o ensino no nível das primeiras letras e/ou primário, de aspectos relativos à educação rural¹¹. Esse movimento se encerrou em 1934, quando foi publicada a Constituição Brasileira que deu pela primeira vez na história educacional brasileira o reconhecimento constitucional da importância da educação rural. Consoante com isso, entendemos que o dispositivo constitucional terminou balizando o fim de um período, dando, ao mesmo tempo, início ao terceiro movimento, que abarcou os anos de 1935 até o ano de 1949. Nesse intervalo, identificamos as ações dos poderes públicos, federal, estaduais e municipais consorciadas a uma narrativa promovida, especialmente, por intelectuais, que exaltaram a necessidade de se expandir a oferta da educação rural, objetivando, prioritariamente, “fixar o homem no meio rural”, sem, contudo, levar em consideração a concentrada estrutura fundiária nas mãos de poucos latifundiários.

O quarto movimento foi fortemente assinalado pela narrativa nacional-desenvolvimentista, que considerava que a expansão da educação rural deveria ocorrer no sentido de melhorar os índices de alfabetização. E, finalmente, um quinto movimento, que foi marcado pelo processo de desaceleração da expansão de escolas rurais, ao mesmo tempo em que ocorreu uma preocupação dos governos ditatoriais em conter os movimentos sociais no campo, a partir da efetivação do golpe civil militar. Vale ainda ressaltarmos que, nesse mesmo período, foi mantida a inquietação em torno dos elevados índices de analfabetismo, dessa feita entendido como funcional, ou seja, provocados, segundo os militares, pelos elevados índices de evasão e de reprovação.

Conforme é possível perceber, falamos até este momento de “educação rural”, ao invés de “escola/ensino rural ou escola/ensino agrícola”. Essa escolha conceitual e

¹⁰ A autora delimitou as suas reflexões, considerando o período de 1888 até 1931. O primeiro ano, ela o tomou, tendo como referência a abolição formal da escravatura, e o segundo, com o início da chamada primeira fase da era Vargas.

¹¹ Temos a informação de que, além do Estado da Paraíba, esse livro também foi indicado e/ou adotado em escolas dos estados de Alagoas (1913) e de Goiás (1912).

metodológica está articulada à identificação de que, em quase todo o período aqui em estudo, a “educação rural” era entendida pelos intelectuais, pelos professores e por administradores públicos, a partir de dois tipos de escolas, quais sejam: as “escolas rurais” e as “escolas agrícolas”, que incorporavam propostas pedagógicas distintas e procuravam atender demandas sociais, culturais e econômicas diferenciadas, apesar de que, em alguns momentos, elas se inter cruzam nos seus objetivos e procedimentos metodológicos de ensino. Assim, objetivando melhor entendermos essas diferenças é que passamos ao próximo item.

UMA PROFUSÃO DE SENTIDOS: COMPREENSÃO DO UNIVERSO VOCABULAR (LÉXICO)
RELACIONADO À EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO¹²

No interstício de desenvolvimento desses projetos de pesquisas acima mencionados, percebemos, a partir das leituras da bibliografia concernente aos temas e das interpretações que fizemos sobre as fontes documentais, que havia uma espécie de disputa de ideias e de concepções em torno da “educação rural” no Brasil, sob modulação das particularidades na Paraíba. Tais disputas envolveram os defensores de uma “educação rural”, representada, de um lado, pelos projetos de escolarização assentada na escola/ensino rural e, de outro lado, por aqueles que pensavam que a “educação rural” estava apoiada no ensino/escola agrícola, conforme podemos visualizar no mapa conceitual abaixo:



Essas duas perspectivas no âmbito do movimento das ideias, ou melhor, de como conduzir o processo de expansão da “educação rural”, não somente no meio rural, mas que também envolveu as escolas localizadas no meio urbano, como, por exemplo, a partir da criação de clubes agrícolas nos grupos escolares, levaram a uma permanente discussão de como deveriam se processar as formações das/os professoras/es rurais.

¹² Uma primeira versão deste item foi publicada no formato de capítulo de livro. Cf. Pinheiro (2022a).

De um lado, encontravam-se as formações de professoras/es realizadas no âmbito das escolas normais, no das escolas normais rurais e, finalmente, no das escolas normais regionais e, de outro, protagonizado pela criação de instituições técnicas, profissionalizantes e voltadas para o setor produtivo, ou melhor explicando, para atender de forma mais diretiva às demandas do setor produtivo agropastoril.

Ao iniciar os estudos sobre a educação rural, deparamo-nos com uma pluralidade de expressões que envolvem essa temática no âmbito educacional. Assim, tanto a historiografia, quanto e, especialmente, as fontes documentais nos levaram a um universo vocabular complexo e permeado por especificidades e múltiplos sentidos. Com essa perspectiva, procuramos pontuar algumas diferenças entre os termos (léxicos) que compõem as diversas narrativas referentes à história da “educação rural” no Brasil, a partir das experiências ocorridas na Paraíba.

Inspiramo-nos, inicialmente, nos estudos produzidos por Antunes (2001, p. 107), nos apropriando da definição por ele elaborada acerca do termo “educação”. Mas, aqui, conjugamos a sua definição, acrescentando o termo “rural”. Assim, neste estudo, a “educação rural” teve sempre uma conotação mais ampliada e difusa, ou seja, deverá ser entendida como um fenômeno social e cultural que envolvia

[...] Todas as ações e influências destinadas a desenvolver e a cultivar habilidades mentais, perícias, conhecimentos, atitudes e comportamentos, de tal forma que a personalidade do indivíduo possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade onde vive (ANTUNES, 2001, p. 107).

Envolve também, mais especificamente aquela que se destina aos que vivem no “meio rural” e/ou no “campo”. A partir dessa perspectiva mais geral e considerando também o estudo realizado por Petty, Tombim e Vera (1981), que definem a “educação rural” como aquela que se destina à “população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento.” Regra geral, segundo os mesmos autores, a “educação rural tende a ser meramente uma projeção da educação urbana fora das cidades, sem nenhuma tentativa de adequação às sociedades rurais.” (p. 33-34).¹³ Nesse sentido, Costa (1937, p. 3) ressalta que

[...] sob duas concepções podemos encarar a escola rural: escola rural pela sua localização e escola rural porque, além do ensino de letras ou por seu intermédio, infiltra, na alma da criança, tendências ruralistas relacionadas às necessidades e aos interesses da região.

Em ambos os tipos de escola aqui em foco, o ensino ministrado desde a infância á adolescência, base por assim dizer da formação do carácter da criança, é absolutamente, o mesmo. Vencida a primeira etapa do ensino na sua phase rudimentar, quando começam a reportar na criança as tendências reveladoras de suas aptidões especiais é que a escola comum, quando rural pela sua localização, sem preocupação em formar profissionais, desenvolve actividades em correspondencia com o meio e profundamente vinculadas aos interesses da família.

¹³ Sobre essa discussão, consultar também o verbete Educação Rural, escrito por Ribeiro (2012).

Outro professor paraibano preocupado com essa questão foi Mario Gomes (01 abr. 1943, p. 4), quando teceu a seguinte reflexão:

[...] Até pouco tempo chamávamos erroneamente todas as escolas de ensino rudimentar, encravadas nas pequenas povoações e fazendas, de “escola rudimentar rural” mas tais escolas quase nada tinham de ruralistas. Nelas os programas de simples alfabetização passavam por cima da parte mais interessante: – a agricultura.

Quando inspetores escolares, interpeleivárias vezes as regentes dessas escolas porque não punham em seus programas uma pequena dose agrícola.

– Um diziam: “Não entendo nada de agricultura” e outras: “Mas para que, senhor inspetor, se os meninos daqui nascem nos roçados?...”

Entranhava tal modo de compreender as coisas. Não compreendiam essas educadoras quanto á necessidade de orientar melhor a criança nos serviços de seus pais e futuramente seu próprio labor?

Se uma professora do campo nada estende de agricultura só há uma coisa a deduzir: – essa professora é displicente e não exerce convenientemente a sua profissão.

Que aproveita a criança de campo, saber que no país **A** ou **B** se fabrica mil aviões por hora e cem vasos de guerra por semana, se ela não sabe quantos hectares de terra tem o sitio que o seu pai cultiva, quais são as pragas que atacam as culturas, o meio de combatê-las, qual o melhor adubo para o solo ou quantos centímetros devem distar de uma cova de algodão a outra? Que vantagens traz a criança saber o nome de todos os portos se ela não compreende que o produto de sua fazenda vai abastecer a gente de outros mundos, aos nossos irmãos de outros Estados?

A partir dessas narrativas, podemos aqui refletir que o **ensino rural** se constitui pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es realizadas em escolas nas quais ocorram algum tipo de preocupação com as práticas econômicas, com políticas sociais e culturais relacionadas ao universo rural. Essas práticas pedagógicas, portanto, podiam ocorrer em escolas localizadas tanto no meio rural quanto naquelas que funcionariam no meio urbano. Sobre essa perspectiva, Costa (1937, p. 3) afirmou que, no seu ponto de vista, que “[...] entre esses ramos de ensino, não ha divergencias profundas. De nenhum modo, até certo ponto, differe o ensino chamado rural, do commum geralmente seguido.” Nesse sentido, as **escolas rurais** são as instituições localizadas no meio rural, considerando, inclusive, aquelas que não se preocupam com práticas pedagógicas que envolvam o desenvolvimento de conhecimentos rurais, ou seja, até mesmo aquelas que não promovam sensibilidades socioculturais acerca do ambiente onde a escola está localizada, isto é, no meio rural. Todavia, ela teria maior significado se tivesse como “[...] missão formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma corrente de simpatia entre crianças de um lado e a terra e os animais de outro e um sentimento de atração que as vincule a vida do campo e as suas atividades” (QUEIROZ, 12 nov. 1941, p. 5).

O **ensino agrícola**, por sua vez, essencialmente, trata das questões que envolvem o universo agrário, se dedicando particularmente em discutir o aperfeiçoamento da técnica agrícola e dos aspectos da profissionalização das atividades práticas da agricultura, que envolvem diversas ciências, tais como: a botânica, a zoologia,

a genética e a economia rural; ela ensina regras que devem guiar o agricultor no exercício de sua profissão, envolvendo inclusive a experimentação. Em consequência disso, pode desenvolver estudos sobre os métodos da cultura, sobre a seleção da semente, sobre estudos das condições do solo e de clima, enfim procura selecionar pela difusão em larga escala das questões que se situam no âmbito da economia rural de uma localidade, região ou país¹⁴. A **escola agrícola** é, portanto, um tipo de instituição que se responsabilizaria essencialmente pelo ensino de técnicas agrícolas e pela profissionalização de agentes que atuam na produção da agricultura. Deveria também, a mencionada escola, ter campos de demonstração e de experimentação, além de oficinas e laboratórios.

Outro termo que frequentemente aparece envolto nas discussões sobre educação rural é a ideia de **ruralismo pedagógico**, que, segundo Bezerra Neto (2016), foi um movimento que ocorreu na primeira metade do século XX, que propunha a criação de uma pedagogia específica destinada aos viventes do mundo rural, defendendo ainda uma escolarização específica que propiciasse a sua fixação no meio rural. Segundo Paiva (2003, p. 137), o ruralismo pedagógico foi uma “[...] tentativa de fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.” Salientava ainda que a escolarização até então promovida no meio rural se constituía um eloquente “[...] fracasso da escola rural tradicional” em virtude da “existência da formidável massa de analfabeto na roça”. Para os propositores do “ruralismo pedagógico”, existiam milhares de escolas que, de rurais, somente tinham uma “tabuleta na porta”, salienta Calazans (1993, p. 26).

Os grandes expoentes nacionais desse amplo movimento foram: Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, além dos seus inúmeros representantes regionais e locais. Na Paraíba, podemos enumerar os nomes de Othilia Sampaio, América Monteiro de Araújo, José Clementino de Oliveira, José Damasceno da Silveira, Lauro Xavier e o mais expressivo, Sizenando Costa.

Na documentação consultada, ainda encontramos as expressões “**cruzada ruralista**” e o “**sentido ruralista**”, que implicavam em ampliar ações governamentais voltadas para o “[...] robustecimento da capacidade produtora das classes rurais, que deve ser alcançado não somente com a expansão das áreas cultivadas mas, sobretudo, com o contínuo aperfeiçoamento dos métodos de trabalhos” (A UNIÃO, 27 ago. 1940, p. 3). Essas ações deveriam, inclusive, estimular a indicação ou a eleição, a depender da conjuntura política, de prefeitos sensíveis às questões rurais e agrárias. Para tanto, era de “bom grado” que agrônomos ocupassem várias funções da administração pública municipal. Assim,

[...] O papel dos agrônomos prefeitos é de uma importância extraordinária, pela soma de conhecimentos das condições da produção e o perfeito domínio de todas as questões atinentes ao desenvolvimento racional da riqueza agro-pecuária, que levam para a nova atualidade (A UNIÃO, 27 ago. 1940, p. 3).

¹⁴ Para a elaboração deste conceito, me inspirei no texto publicado pelo agrônomo Laudemiro Almeida, que publicou um artigo intitulado: O ensino agrícola e sua influência sobre a produção agrária, no jornal A União (15 nov. 1940, p. 3).

Além desses entendimentos que permearam as discussões sobre a “educação rural” no Brasil, uma outra questão surgiu a partir de meados da década de 1950 e que se desdobra até os dias atuais. Estamos nos referindo ao deslocamento das ideias em torno da “educação rural” para a “educação do campo”.

A recente historiografia que analisa o surgimento da “educação do campo” no Brasil dá muita ênfase que ela se projetou como um

[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).¹⁵

Em que pese a complexidade e o contexto histórico em que a “educação do campo” foi sendo sistematizada e advinda do processo de “consciência da mudança”, e que a projetou para além dela mesma, (CALDART, 2012), consideramos, mais precisamente, que as mudanças de consciência dos trabalhadores rurais começaram a ser elaboradas a partir das experiências sociais e culturais que se processaram, especialmente, a partir de meados dos anos de 1950 e tomaram impulso nos primeiros anos da década de 1960, conforme analisam Antonio; Lucini (2007). Nesse sentido, pensamos que ela foi articulada e passou a ter evidência em termos teórico-pedagógicos a partir das propostas e de tentativas práticas no sentido de orientar novas ações educativas na perspectiva transformadora e libertadora, ou seja, como uma das possíveis pedagogias contra-hegemônicas¹⁶. Assim, emergiu “[...] na década de 1960 a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire” e sintetizada por Saviani (2008, p. 17), nos seguintes termos:

[...] Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria a conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

Essa nova perspectiva pedagógica logo se aproximou dos trabalhadores urbanos e rurais com a atuação de diversos movimentos de “educação popular” liderados pelas

[...] mais variadas instâncias sociais, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire, o Movimento de Educação

¹⁵ A autora, no seu verbete (Educação do Campo), dá muita ênfase ao papel que teve o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, fundado em janeiro de 1984.

¹⁶ Dermeval Saviani divide as teorias pedagógicas “em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (2008, p. 12). Ver também, do mesmo autor, História das idéias pedagógicas no Brasil (2007).

de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (ANTONIO; LUCINI (2007, p. 180).

Assim, podemos, em linhas gerais, dizer que as principais diferenciações entre a “educação rural” e a “educação do campo” estão no estreito vínculo que esta última tem com a discussão sobre permanência do homem/mulher no campo e o acesso (uso e posse) à terra, consubstanciada pela luta em torno da necessária e urgente reforma agrária, além de seu caráter emancipatório e não somente civilizatório e higienista, como foi entendida a “educação rural” no Brasil em décadas anteriores.

Do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem, a “educação do campo”, no seu nível mais elementar, foi gerada pela “educação popular”, que secundarizou as questões agrárias do ponto de vista técnico e, ao mesmo tempo, priorizou as suas implicações econômicas e, sobretudo, políticas. Além do mais, manteve estreita preocupação com os processos de alfabetização, especialmente a de adultos, sobretudo articulando-os à perspectiva que problematiza e que contribui com a construção de uma consciência crítica, situando os sujeitos envolvidos na sua historicidade. Nessa nova conjuntura no âmbito dos movimentos sociais rurais, foi também tecida a ideia de camponês/a, que, segundo Pessoa (2015), aglutinou um conjunto de denominações que eram atribuídas a todos aqueles que viviam no meio rural, tais como: lavrador, trabalhador rural, rurícola, colono, agricultor, caboclo, morador, matuto etc. Essas denominações, na verdade, expressavam as diversas formas como esses sujeitos sociais se relacionavam com a terra, ou seja, se eram arrendatários, assalariados ou pequenos proprietários. Para além desses aspectos, vale ainda ressaltar as relações sociais que estabeleciam com os grandes proprietários de terras (latifundiários) que também recebiam, a depender da região, denominações particulares, tais como: estancieiros, no Sul; fazendeiros, no Sudeste¹⁷; senhores de engenho/usineiros, no Nordeste¹⁸; seringalista, no Norte, e ervateiros¹⁹, nas regiões de fronteira com Paraguai, no Centro-Oeste.

Nesse sentido, foi no contexto das Ligas Camponesas

[...] que foram construídas semelhanças a tal ponto de se firmar uma unidade sobre todos eles, que passaram a se reconhecer e a serem reconhecidos como camponeses. Assim, as Ligas Camponesas foram capazes de organizar as diferentes categorias de trabalhadores rurais em torno de uma causa conjunta.

[...] O termo camponês foi se alastrando a tal ponto que passou a reconhecido nacionalmente (PESSOA, 2015, p. 41).

Entretanto, considerando o marco final que adotamos para finalizar este livro, no ano de 1970, conforme já justificado anteriormente, não procedemos nenhuma

¹⁷ Especialmente sobre o Estado de São Paulo, consultar o importante estudo realizado por Monbeig (1984).

¹⁸ Sobre essa região, há uma infinidade de estudos, entretanto aqui destacamos os já considerados “clássicos” realizados por Gilberto Freyre e Manoel Correia de Andrade, que analisam a problemática dos engenhos/usinas por perspectivas muito distintas entre si.

¹⁹ Sobre a relação educação/escolarização do campo e trabalho nessa região, consultar o estudo realizado por Centeno (2009).

análise sobre a influência que tiveram os movimentos sociais rurais no processo de construção de uma “educação do campo”, bem como sobre os processos de formação de professoras/res, especialmente aquelas processadas a partir da década de 1980²⁰.

Partindo dessas premissas, foi que estruturamos este livro em duas partes: uma primeira, intitulada *A Educação Rural em Movimento*. Na primeira parte, adotamos um parcelamento da temporalidade definida para este estudo, isto é, de 1858 a 1970, por termos identificado cinco movimentos que estão discutidos nos cinco primeiros capítulos. Neles, concentramos as nossas reflexões em torno das políticas educacionais destinadas para a educação rural com foco nos processos de criação e expansão das escolas/ensinos rurais, considerando as centralidades de discussões que justificavam a necessidade do Estado brasileiro, a partir da sua modulação paraibana, em efetivá-las, ou não, politicamente.

A segunda parte, denominamo-la *Formações de Professoras/es Rurais*, constituída por dois capítulos nos quais nos detivemos nas políticas destinadas especificamente para a formação de professoras/es rurais manifestos a partir da realização de cursos rápidos e/ou emergenciais, além da criação de instituições diretamente envolvidas com a formação de professoras/es rurais, tais como: a escola normal modelo, as escolas normais rurais, especialmente aquela localizada na cidade de Sousa, as escolas normais regionais e os centros de capacitação/formação de professoras/es.



²⁰ Segundo Ribeiro e Cleps Jr. (2011, p. 77), “[...] No Brasil, o exemplo mais notável desse perfil de mobilização social ocorre nas principais organizações vinculadas à Via Campesina, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Desses, o MST se destaca graças ao alcance expressivo de sua atuação, manifestada em discursos, notas públicas, entrevistas e demais estratégias, que se propagam no cenário público nacional, como também por ações diretas em que a pauta de denúncia e contestação ao agronegócio se pronuncia”.

PARTE 1

A EDUCAÇÃO RURAL
EM MOVIMENTO

1.

ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS NO MEIO RURAL (1858-1897)

Assim como quase todas as províncias e, posteriormente, os estados brasileiros, a Paraíba sempre teve o setor primário, ou seja, a agricultura e a pecuária como a sua principal base de sustentação econômica. Trabalhos como os de Blondel (1957), Almeida (1978), Octávio (1983; 1988), Almeida (1980), Trigueiro (1982), Galliza (1993), Lewin (1993), Gurjão (1994); Medeiros e Sá (1999); Fernandes e Amorim (1999); e Mello (2011) são exemplos entre os que fizeram estudos sobre a organização econômica, política e social da Paraíba. Em todos esses, verificamos a importância do setor primário, de certa forma até os dias atuais, para a manutenção econômica do Estado.

A partir da primeira metade do século XIX, identificamos que muitos intelectuais e administradores da instrução pública paraibana defenderam a necessidade de se introduzir aspectos relacionados às atividades agropastoris nos objetivos e nos conteúdos de ensino das escolas públicas de primeiras letras. É necessário, todavia, registrarmos que esse discurso era constituído por uma premissa maior, qual seja: a de que toda a sociedade e, principalmente, os administradores dos poderes públicos, deveriam considerar a instrução pública como a “[...] base fundamental da civilização, a felicidade de um país e, finalmente, que o maior grau de instrução e moralidade servisse como termômetro para a escolha dos empregados” (PARAHYBA do Norte, FALLA, 1838, p. 8).

Segundo estudo realizado por Pereira (2017, p. 24),

[...] a primeira menção ao tema Ensino Agrícola de que se tem notícia adveio de Henrique de Beaurepaire-Rohan, presidente da Província da Paraíba do Norte, em Relatório de 20 de setembro de 1858, através do qual prestava contas das ações do seu primeiro ano de governo à Assembleia Provincial paraibana.

Ressalta ainda, o autor, que o mencionado Presidente da Província foi autorizado pelos legisladores para criar uma escola de agricultura teórico-prática¹, conforme havia ficado expresso pela lei nº 24 de julho de 1854. No Relatório do ano seguinte, isto é, de 1859, encontramos a informação de que, para a criação da escola de agricultura, era necessário fundar um jardim botânico e que, segundo Henrique de Beaurepaire-Rohan, o terreno escolhido correspondia aos limites da

[...] rua da Imperatriz, e as novas ruas do Imperador, dos Quintaes e

¹ É importante informar que somente em “[...] 03 de setembro de 1895, o Congresso paulista votou a lei 367, que autorizou o Governo a criar uma escola prática de agricultura na Fazenda São João da Montanha, no município de Piracicaba. Esta escola que era no sentido exato do termo, no início, uma escola primária no gênero, evoluiu de uma maneira considerável, adquirindo anos após anos novas instalações acréscimos de cadeiras, sob a regência de especialistas”. Assim, logo foi se constituindo um instituto superior. Para maiores informações consultar Faria Neto (1935, p. 14).

Formosa, é suficientemente espaçoso e em sitio aprasivel, dominado ao oriente pelo palacio da presidência.

[...] concluidos os trabalhos mais pesados da lavoura, era minha intenção crear uma esquadra de meninos pobres, sob a direcção de um agricultor pratico, para o serviço do jardim. Seria esse o primeiro passo para o estabelecimento da escola de agricultura. Dar-se-lhes hia aquartelamento, vestuário, alimentos e uma pequena paga para os animar (PARAHYBA do Norte, RELATÓRIO, 1859, p. 5 - 6).

Todavia, as condições objetivas, ao que tudo indica, não possibilitaram a sua efetivação, possivelmente em virtude das questões que foram apontadas por Werebe (1994, p. 33), ao analisar que

[...] numa sociedade escravocrata, em que a agricultura era muito atrasada, as condições de vida no campo quase primitivas, o trabalho rural relegado aos escravos e às camadas mais pobres da população, não poderia esperar que o ensino agrícola recebesse uma acolhida avorável. As escolas agrícolas criadas foram fechadas por falta de alunos.²

Assim, seguindo essa reflexão e segundo o que nos informa a documentação até o momento por nós acessada, o projeto paraibano de criação de uma escola de agricultura não logrou êxito, uma vez que somente em 1869, ou seja, quase dez depois, encontramos uma recomendação do Presidente de Província, Venâncio José de Oliveira Lisboa, à Assembleia Legislativa paraibana, para com

[...] vantagem adoptar para o uso das escolas o Cathecismo de Agricultura de Castro Lopes³ como o tem feito outras Províncias; e se o entenderes conveniente, peço-vos os fundos necessários para comprar de 800 a 1,00 exemplares dessa obra, que custa mil réis cada um (PARAHYBA do Norte, RELATÓRIO, 1869, s/p).

Em estudo realizado por Galvão (2009) sobre a circulação e uso de livros escolares de leitura em Pernambuco, no século XIX, nos informa que Antônio de Castro Lopes⁴ escreveu no prefácio do seu livro

[...] que seu compêndio tem como objetivo oferecer aos meninos uma leitura que incentive o 'gosto e sympathia pela principal fonte da nossa riqueza; que lhes aguce a curiosidade, e finalmente lhes dê noções, embora ligeirissimas, de cousas que muitos homens alias instruídos ignoram, porque nunca se deram ao estudo especial' (LOPES, 1861, s.p., apud GALVÃO (2009, p. 131-132).

E continua o mencionado autor:

² Seguindo as reflexões realizadas pela mencionada autora "[...] os estabelecimentos fundados por D. João VI converteram-se mais tarde em escolas agrícolas de nível superior" (WEREBE, 1994, p. 33). Sobre esse tema, é interessante também consultar os estudos realizados por Lobo Neto (2008) e Bediaga (2010).

³ Essa recomendação foi retomada pelo Presidente da Província da Parahyba do Norte, no Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, em 17 de fevereiro de 1870.

⁴ Ex-lente de latinidade do Pedro II, no Rio de Janeiro (Galvão 2009, p. 131).

[...] Amae a agricultura, meus jovens patricios, vós principalmente sois filhos de um paiz, que só agricultura deve e deverá a sua riqueza; entregae-vos ao seu estudo e à sua pratica, que estou certo de que muito d'entre vós vireis a ser ricos e opulentos FAZENDEIROS do Brasil (LOPES, 1861, s.p., apud GALVÃO (2009, p. 131-132).

Entretanto, no caso da Paraíba, até o momento de escrita deste trabalho não encontramos, além das mencionadas anteriormente, nenhuma outra referência se o livro *Cathecismo de Agricultura* foi de fato adquirido, distribuído e/ou vendido aos professores e se ainda foi utilizado em sala de aula.

Nos distanciando um pouco da produção de compêndios para serem utilizados especialmente na escola, temos ainda alguns escritos sobre a problemática da instrução pública no século XIX que fizeram menções em torno da instrução profissional, voltado para atender as demandas dos setores agrícola, industrial e comercial. Entre eles inicialmente destacamos o livro publicado em 1867, pelo cearense José Liberato Barroso e intitulado: *A Instrução Pública no Brasil*. Nesse livro, segundo Burity; Pinheiro (2016, p. 234), o mencionado autor “fez um amplo apanhado de situações e experiências realizadas em nações, especialmente as européias, apontando em seguida para a necessidade de implementação de ensino profissional [...] agrícola”, quando destaca que

[...] A criação de Institutos agrícolas com todos os elementos de instrução theorica e pratica, e pequenos internatos com o caracter de asyls ruraes, onde os alumnos ou aprendizes recebem tambem a necessária instrucção primária e religiosa, deve produzir os mais uteis e proficuos resultados (BARROSO, 1867, p. 138).

Em seguida, José Liberato Barroso apresenta brevemente os institutos agrícolas existentes nas Províncias do Rio de Janeiro, na da Bahia, na de Pernambuco, na de Sergipe, na do Rio Grande (do Sul), na do Maranhão e na Escola Rural do Pará. Todavia, em sua avaliação, as experiências desse gênero escolar criado no país, eram singulares, pequenos, desorganizados e com finalidade estreita, ou seja, o quadro do ensino profissional da agricultura no Império era “desanimador” (BURITY; PINHEIRO, 2016, p. 234).

Já no final da década de setenta do século XIX, ou mais precisamente em 1879, foi publicada uma lei Imperial, mais conhecida como Reforma Carlos Leôncio de Carvalho, na qual ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino de “Noções de lavoura e horticultura” para o “[...] ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte” e o ensino de “Principios de lavoura e horticultura” nas futuras estruturas curriculares das Escolas Normaes do Estado.⁵ Sobre as escolas primárias criadas no Rio de Janeiro não dispomos de maiores informações se, de fato, foram efetivadas no cotidiano escolar discussões em torno das noções de lavoura e horticultura. Com relação às escolas normais, foram criadas, após a publicação da mencionada Reforma, cinco nas seguintes províncias: Santa Catarina (1880), Ceará (1880), Goiás (1882) e Paraíba (1883), (ARAÚJO, 2010, p. 57). Todavia, apenas na de Goiás, segundo

⁵ Cf. especialmente os artigos 4º e 9º do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Brzezinski (2008, p. 13), ficou estabelecido que no 3º ano seriam ensinadas “Noções de Agricultura”, somente para os meninos.

No ano seguinte, isto é, em 1883, a discussão sobre a instrução rural foi retomada quando da realização do 1º Congresso da Instrução, no Rio de Janeiro. Conforme nos informa Primitivo Moacyr, em artigo publicado na Revista do Professor, o evento foi organizado pelo Ministro do Império conselheiro Pedro Leão Veloso, que convocou todos os diretores ou inspetores gerais de instrução pública para representarem o magistério das suas respectivas províncias. Todavia, o plano do Congresso e o programa das questões foram organizados pelo Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho. Nesse sentido,

[...] o programa da instrução primária, secundária e profissional constou de 29 questões. A vigésima oitava era: ‘Meios de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais.’

Três congressistas dela se ocuparam: dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, (Pernambuco), dr. Amaro Cavalcanti (Ceará) e o professor Antônio Bahia da Silva Araújo (Baía) (MOACYR, 1939, p. 15).

Os três emitiram longos pareceres sobre a mencionada questão. No entanto, aqui destacamos alguns trechos que foram elaborados pelo congressista João Barbalho Uchôa Cavalcanti e que se encontram sintetizados no artigo publicado por Primitivo Moacyr. Segundo o mencionado intelectual, foi logo no início do parecer destacado o “estado de abandono do ensino elementar no Brasil”, salientando na sequência que

[...] os municípios e escolas rurais avultam pelo seu número e a população deles reunidas dá, entre nós, a soma muitíssimo superior à dos habitantes das cidades. [...]

É realmente pouquíssimo o que neste particular temos feito pela população dos campos. Tudo se reduz à criação de umas poucas escolas modeladas, nos regulamentos de instrução, pelas escolas das cidades, e por isso mesmo arredias das condições especiais do ensino entre as populações campesinas (MOACYR, 1939, p. 15).

Esse trecho nos pareceu muitíssimo interessante, uma vez que nos revela a preocupação do congressista com a perspectiva de se ter no Brasil um ensino primário

[...] erigido em programa inquebrantável a uniformidade e simetria, que podeter suas belezas, o seu cômodo, mas que em matéria de administração não se pode admitir sem muitas cautelas e restrições. [...] De modo que equipará-las todas, esquecendo as suas condições próprias, não só é um erro que o país neste objeto, e ainda sob outras relações, vai pagando caro (MOACYR, 1939, p. 15).

Concomitantemente às discussões acerca da necessidade da expansão do ensino primário no meio rural bem como da necessária observância das “condições especiais da população rural”, além da indicação para a criação de uma escola de agricultura, desde o final da década de 1850, começou também, na Província paraibana, a ser ventilada a necessidade de se “sериar” em graus o ensino de primário. Essa discussão se estendeu por alguns anos mais adiante, até que, em 1886, encontramos a indicação

de que a Parahyba do Norte deveria seguir os países onde a instrução pública primária se encontrava mais desenvolvida, no sentido de dividi-la em 1º e 2º graus. Assim, nas escolas de primeiro grau seriam

[...] ensinadas as noções rudimentares, chamadas primeiras letras; nas segundas, o ensino é mais extenso. Estas são situadas nas cidades ou em grandes povoados, onde a expansão da vida faz progredir as indústrias e exige maiores habilidades em grande numero de individuos. Aquellas nos pequenos povoados ou nos **districtos ruraes**, onde a mesquinha população não comporta avultadas despesas, e a medida das habilitações communs basta para a actividade local (PARAHYBA do Norte, FALLA, 1886, p. 24, **negrito meu**).

Entretanto, tal proposição continuou a encontrar resistência entre alguns administradores da instrução pública que consideravam aquela divisão como “inadmissível”, uma vez que não havia

[...] escolas primarias do 2º gráo; nem o requerem as necessidades da instrução popular, nem delas cogitaram os regulamentos. Todas as escolas primárias são do 1º gráo, e mesmo nelas deixam de ser ensinadas muitas matérias indicadas pelo respectivo programma, como na maior parte succede, por falta de habilitações do professor (PARAHYBA do Norte, FALLA, 1886, p. 24).

Assim, diante desses impasses, chegou-se ao final do período imperial brasileiro, sem que tivesse ocorrido investimentos educacionais e/ou escolares mais substanciais em torno da educação rural na Província da Parahyba do Norte. Na verdade, o que terminou prevalecendo foi uma maior preocupação com as escolas que funcionavam nas maiores vilas e cidades, ou melhor, naquelas que eram sedes de “comarca ou de termos⁶ com juizes letrados”, ocorrendo, ao mesmo tempo, não raras vezes, as “supressões de cadeiras”⁷ que funcionavam em povoações e localidades mais distantes, tendo, quase sempre, como justificativa, a falta de frequência de alunos.

Em 1892, Miguel Alves Feitosa, publicou um interessante livro intitulado *Duas palavras sobre o ensino*. Dele, extraímos a seguinte reflexão, ao considerar a passagem do regime monárquico para o republicano:

[...] Na esphera pratica, a instrucção jaz no mesmo plano inferior onde sempre a manteve a incúria ou falta de patriotismo dos governos do império. A republica, uma vez instituida, corria o dever de erguel-a dessa triste inferioridade e collocar-a no logar a que tem direito; no primeiro plano da gestão do Estado (FEITOSA, 1892, p. 5).

⁶ Segundo Chaves (2013, p. 818), a denominação termo de vila foi utilizada em detrimento do de município, visto que não se convinha empregar essa última em terras não emancipadas. No caso do Brasil no período imperial, ambas as denominações foram utilizadas indistintamente. “Termo de vila” correspondia a uma circunscrição em âmbito do poder civil. A administração da justiça (crime, cível, administração de bens dos órfãos) e a fiscalidade foram estruturadas nas circunscrições judiciárias e administrativas: comarcas, termos de vilas e distritos de paz. O território de jurisdição da comarca era dividido em termos, que, por sua vez, eram divididos em distritos – menor demarcação territorial.

⁷ Sobre o movimento de criação e de supressão de cadeiras isoladas na Província da Parahyba do Norte, consultar Pinheiro (2002).

Apesar de não fazer menção direta à educação rural, ilustra as suas avaliações, ressaltando que boa parte dos intelectuais da época, bem como a historiografia já produzida sobre a situação da instrução/ educação nos primeiros anos após a instauração do novo regime político, isto é, o republicano, não mudou de forma substancial, havendo, portanto, certo consenso entre os historiadores da educação que o regime republicano no Brasil, não trouxe, logo de imediato, grandes mudanças na política educacional voltada para atender as demandas do meio rural, especialmente se tomamos como referência a sua modulação paraibana. Podemos sustentar essa assertiva a partir da minuciosa consulta que realizamos em vários documentos oficiais, especialmente as mensagens e os relatórios produzidos pelos presidentes da mencionada província/ estado e encaminhados à Assembleia Legislativa. A leitura da documentação oficial nos fez aferir que, nos últimos anos do século XIX, nada foi discutido sobre a questão da educação rural. Esse silêncio somente foi brevemente “quebrado” quando, em 1897, se retomou, após 38 anos, a discussão sobre a escola de agricultura, ou seja, a mesma a que nos referimos anteriormente.

Entretanto, vale frisarmos que a indicação de sua “importância” se restringiu, exclusivamente, a uma possível criação e a seu futuro funcionamento. Assim, naquele ano, o Presidente do Estado da Parahyba, Antonio, Alfredo de Gama e Mello, convergiu as suas preocupações em torno do setor produtivo primário, apoiando-se nas recomendações feitas em 30 de março de 1875, pelo então Ministro da Agricultura. Para tanto, Gama e Mello lembrou “[...] a necessidade de escolas práticas, relativas a estudos que entendem com a cultura do solo” e sugeriu, ainda, à Assembleia Legislativa, que era “tempo” de se rever “[...] os regulamentos das escolas, criando-se professores de agricultura ambulante, conforme occorreo na França e na America do Norte” (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1897, p. 15).

Assim, considerando essas preocupações, passamos ao próximo capítulo, centrando a nossa discussão a partir da ideia da “vocaçao agrícola” que tinham o Brasil a partir de sua modulação na Paraíba.



2.

EDUCAÇÃO RURAL E A “VOCAÇÃO AGRÍCOLA DO BRASIL”
(1898-1934)

Principiamos este capítulo informando ao leitor que nos inspiramos no estudo realizado por Sonia Regina Mendonça (1997) acerca da ideia de o Brasil ter “vocação eminentemente agrícola”. Como já mencionamos na Introdu o deste livro, apontamos diferenças entre as concep es que envolveram o ensino rural e o ensino agrícola que compunham o universo da “educa o rural” no Brasil, a partir da modula o paraibana. Também afirmamos que, no transcorrer das nossas reflexões, nos centrar amos no ensino rural, deixando para outra oportunidade os aspectos relativos ao ensino agrário ou agrícola. E por que, neste capítulo, ressaltamos a “voca o agrícola do Brasil” ao invés de “voca o rural do Brasil?” A princípio, podemos afirmar que, naquele momento da história brasileira, essa questão não se colocava como um problema, ou seja, não havia a preocupa o em distinguir o que era rural ou agrícola, uma vez que as discussões acerca do setor produtivo primário (agropecuária) incorporavam esses dois léxicos ou perspectivas. Na verdade, havia a predominância de uma discussão primordialmente econômica, tendo como base a espacialidade da propriedade e de seu uso e posse (extensão, fertilidade, produtividade etc.), parte constitutiva material e simbólica das forças produtivas que se processavam no meio rural/agrário. No entanto, quando saímos do universo econômico e adentramos ao educacional e escolar, encontramos representa es e especificidades que mereceram nossa particular aten o neste livro.

Do ponto de vista conjuntural, Mendonça (1997, p. 83) nos chama a aten o acerca da necessidade de supera o da “crise/ atraso” que enfrentou a agricultura brasileira na Primeira República. Para tanto, era necessário o investimento, tanto político quanto técnico a partir de quatro temas ou expedientes regeneradores,

[...] que definiram as grandes linhas de interven o propostas no debate ruralista como capazes de super -los: o do povoamento/ coloniza o; **educa o**; moderniza o/ racionaliza o produtiva e crédito/ cooperativismo.

[...] Os projetos educacionais e racionalizadores da produ o impuseram-se no curso de toda a República Velha, como se depreende por sua reincidência no universo discursivo: regenerar o homem e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando-a, parecem ter sido as metas da preconizada agricultura científica. (negrito nosso, itálico no original).

Apesar de estarem, o ensino rural e/ ou o ensino agrário interligados, observamos que havia distin es entre a quem competiria, no âmbito da “educa o rural”, o papel de “regenerar o homem do meio rural” e a sua “tecnifica o”. Nesse sentido, a primeira se daria, prioritariamente, pelas/os professoras/es normalistas e/ou leigas/os, no âmbito das escolas rurais, e a segunda, pelos agrônomos e/ou técnicos em conhecimentos agrários nas escolas agr colas¹. Todavia, logo adiantamos que essa

¹ No livro de Mendonça (1997, p. 83-84), em rela o ao ensino agrário e/ou agrícola, encontramos

distinção assumiu contornos mais claros a partir de meados da década de 1930, aspecto esse que trataremos no capítulo 3. Assim, nesse intervalo de 1898 a 1934, presidiu o permanente reforço da ideia de que o Brasil tinha uma vocação agrícola, mas sem fazer qualquer menção que a “educação rural” deveria ajudar na “fixação do homem no meio rural”, conforme veremos proximamente neste livro. Muito pelo contrário, neste período agora em estudo, imperou o desejo dos grandes latifundiários e dos seus representantes políticos na estrutura de poder para que ocorresse a “recuperação/regeneração do homem do campo” pela via da escolarização, isto é, pela chamada instrução elementar agrícola, contudo dentro dos limites da sua disciplinarização, especialmente como mão-de-obra civilizada e obediente (MENDONÇA, 1997).

Considerando, portanto, essa perspectiva mais ampliada acerca da “vocação agrícola brasileira”, passamos, a partir de agora, a dar continuidade às nossas reflexões de como foram sendo tecidas a constituição da “educação rural” no Brasil pela sua modulação paraibana. Nesse sentido, é importante retomarmos a preocupação com o ensino de agricultura na Parahyba do Norte, uma vez que, em 1909, foi elaborada uma “recomendação” do Diretor Geral da Instrução Pública no “[...] sentido de serem ministrados nas escolas primárias conhecimentos elementares sobre agricultura” (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1909, p. 30). O Presidente do Estado da Parahyba do Norte, João Lopes Machado, no mesmo ano, demonstrou em sua mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa grande interesse na questão do ensino da agricultura nas escolas públicas paraibanas. São essas suas palavras:

[...] Nessa recomendação, ardentemente desejo seja observados, se contem a intenção de aproveitar, na escola agricola que pretendo fundar, os alumnos que maior vocação revelarem para esse domínio de actividade. Nada se me afigura de mais relevante interesse para o nosso Estado do que a fundação de escolas agronomicas.

Só por meio da cultura scientifica do solo é que conseguiremos explorar com real proveito o mais rico manancial de nossos recursos economicos, que ainda jaz esterilizado pelo mais obtuso empirismo.

Precisamos substituir os processos anachronicos da cultura extensiva, que só tem servido para devastar estúpida e impiedosamente as bellas florestas de nosso territorio, pela cultura intensiva, mais economica e mais fecunda em resultados.

A salvação de nossa lavoura está na espiritualização da terra, isto é, numa applicação das leis phisicas, chimicas e biologicas ao desenvolvimento do mundo vegetal e animal. (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1909, p. 30-31)

A mesma preocupação foi retomada na mensagem de 1910 pelo mencionado Presidente da Província e enviada à Assembleia Legislativa. Vejamos:

[...] O nosso Estado, cuja maioria dos municipios dedica-se á agricultura e a criação, exige que nos institutos de ensino primario sejam ministrados

dois aspectos muito interessantes: um primeiro, acerca da exigência de que os seus agentes fossem “autoqualificados pela sua formação profissional e experiência” e a utilização do axioma agrícola, ressaltado pelo maranhense Christino Cruz, que publicou um livro intitulado: O problema agrícola, em 1908. Aos homens de ação caberia o monopólio do discurso autorizado pela formação técnico-científico dos engenheiros e dos agrônomos a quem caberiam promover a regeneração agrícola.

conhecimentos sobre as explorações do sólo e os melhores processos de criação, visto serem as nossas principais fontes de riqueza (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1910, p. 19).

Essas reflexões tecidas por João Lopes Machado acerca da necessidade da modernização agrícola no Brasil convergiam para o que era defendido pela Sociedade Nacional de Agricultura – SNA²–, que refletiu a ascensão de uma parcela da elite agrária que buscava maior influência no espaço político e a emergência dos agrônomos como detentores do saber científico voltado para as práticas agrícolas, conforme análises procedidas por Nery (2017) e Mello; Sá (2018).

Naquele mesmo ano, isto é, em 1910, pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro, foi criado o Ensino Agrônômico e aprovado o respectivo regulamento.³ Paralelamente, foram também alocados recursos para o seu ensino com o objetivo de “[...] vulgarizar a instrução profissional no seio das classes rurais.” A estratégia era criar

[...] instituições práticas, de cursos ambulantes que [instruísse] os homens do campo no manejo dos instrumentos agrários, processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação dos animais domésticos e no aproveitamento racional dos produtos da lavoura. (MENSAGEM Presidencial, 1911, p. 51)

Essa medida teve repercussão muito positiva na Parahyba do Norte, em virtude da alta produtividade que o mencionado Estado havia alcançado com a cultura do algodão. O pequeno lavrador, principal responsável por esse tipo de atividade agrícola, segundo Galliza (1993, p. 78),

[...] foi alvo de algumas atenções no contexto das tentativas de reformas, estas com o objetivo de obter melhoria quantitativa e qualitativa.

O ensino agrícola passou a ser encarado como uma necessidade do desenvolvimento da capacidade produtiva, devendo ser estabelecido pelas formas mais convenientes às condições econômicas de cada município, de centros de noções práticas de agricultura, visando-se a instruir os lavradores afeitos, principalmente, ao plantio do algodão, da cana-de-açúcar e, ainda à outras atividades rurais.

Naquele momento, a importância que os administradores do Estado paraibano bem como de alguns produtores rurais deram a esse tipo de ensino foi tão grande que, além de serem ensinados nas escolas de primeiras letras, foram criados o Departamento de Ensino Agrícola⁴ e as escolas agropecuárias com sede em Imbiribeira, no município de Mamanguape e no município de Picuí.

² [...] A SNA é uma associação criada em 1897, por proprietários rurais oriundos de diversos estados brasileiros. Na ocasião de sua fundação, era uma entidade organizadora de grupos da classe proprietária de terras “secundárias”, que estavam ligados às atividades agrárias voltadas para o mercado interno. O elemento unificador destes indivíduos era o fato de não se vincularem ao setor cafeeiro. Prova disso, é que nenhum “porta-voz” dos cafeicultores paulistas ocupou cargo importante nas diretorias da Associação e havia participação efetiva de nordestinos, fluminenses gaúchos e catarinenses (MELLO; SÁ, 2018, p. 32).

³ No ano seguinte, foi criada a Escola Agrícola da Bahia pelo Decreto 8.609 de 1º de março de 1911 (MENSAGEM Presidencial, 1911, p. 51).

⁴ Cf. a Lei nº 315 de 18 de outubro de 1909 e os decretos nºs 437 e 438, de 31 de março de 1910.

Os discursos político-ideológico em torno dessa questão foram muito contundentes e tinham quase sempre o seguinte conteúdo: “[...] Si o nosso futuro, si o nosso progresso está dependente, como é convicção geral, da cultura da terra, deve-se procurar despertar no espírito dos educandos o interesse pela lavoura” (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1911, p. 17). Convergido para essa ideia mais geral, Galliza (1993, p. 78), em seu trabalho, ressaltou ainda que o

[...] Presidente Castro Pinto, por sua vez, fez do ensino agrícola uma das metas de sua administração. Empenhou-se em fundar, no município do Espírito Santo, em convênio com o Governo Federal, um estabelecimento destinado ao aprendizado rural, preparando, de preferência, os filhos dos camponeses.

A instrução agrônômica se intensificou, na década de 1920, com a proliferação dos campos de cooperação instalados, em diversos municípios pela Inspetoria Agrícola e Delegacia Regional do Algodão. Os proprietários, após firmarem contrato com a Delegacia, forneciam animais, ferramentas e pessoal necessário às atividades, enquanto a instituição federal proporcionava a orientação técnica para o trabalho, as máquinas e as sementes. Era uma maneira de pôr os lavradores a par das inovações adotadas nos trabalhos do campo, em favor da produção.

Do ponto de vista metodológico, ou seja, de como os professores poderiam trabalhar esse conteúdo em sala de aula, uma autoridade escolar, em 1911, dava como sugestão fazer-se

[...] diariamente nas casas de educação, ao lado do ensino intuitivo da botânica, da zoologia e das noções de ciencias phisicas e naturaes, a descrição da vida do campo, quer pela sua hygienica, quer pelo lado econômico e pela bellezanatural, com um meio de propaganda suggestiva a favor dos trabalhos agricolas, tornando-as assim mais attrahentes aos olhos da infancia.

[...] Para se alcançar esse resultado, os livros de leitura, as lições oraes dos mestres, os exercicios escriptos, o desenho, os quadros que ornamentam a sala de aula, devem buscar de preferencia seus motivos nos factos e scenas da vida agricola brasileira.

Por esse processo simples e deleitavel, conseguirá o mestre intelligente interessar o espirito de seus alumnos nos trabalhos da lavoura, sem necessidade de se converterem as escolas em campo de experiencia e pratica agricola. (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1911, p. 17)

Esse trecho acima reproduzido nos dá significativos indícios acerca da pluralidade de compreensões que os intelectuais, os professores e os administradores públicos tinham em relação à “educação rural” na Parahyba do Norte. Como dissemos, muito brevemente na introdução deste estudo, para alguns a educação rural deveria ser assentada na perspectiva agrária, ou melhor, voltada para atender mais diretamente os interesses do setor produtivo primário, enquanto, para outros, bastava que a educação rural despertasse o espírito dos alunos nos trabalhos da lavoura, sem necessariamente converter as escolas em campos de experiências e de práticas agrícolas, conforme transcrito do documento acima mencionado.

Entretanto, entendemos que muitos esforços foram realizados, especialmente

pelo poder público estadual, no sentido de atender as demandas do setor primário na Parahyba do Norte, uma vez que até compêndios, tendo como tema central a agricultura, foram distribuídos aos professores/esqueatuvam nas escolas primárias estaduais. Esse interesse pode ser constatado na mensagem de 1914, encaminhada por João Castro Pinto⁵, Governador do Estado da Parahyba do Norte, à Assembléia Legislativa. Nela, encontramos a seguinte informação: “[...] Com destino também às escolas officiaes, fez V. Exc. Remetter a esta directoria 500 exemplares do interessante opusculo ABC dos Agricultores, que estão sendo convenientemente distribuídos” (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1914, p. 17).

Um ano antes, isto é, em 1913, o mesmo governador acima mencionado apontou outro aspecto referente ao método de ensino adotado pelos professores paraibanos. Para ele, que foi um personagem reconhecido no Estado pela sua aprimorada formação intelectual e preocupação com as questões relativas à educação, a instrução pública precisava de melhoramentos na sua condução:

[...] seja-me permitido redundar em considerações que por sedições não deixam de ter a sua actualidade na Parahyba, onde o ensino é quasi exclusivamente theorico, em detrimento da educação integral e effectiva. [...] o processo mnemonico, em que o mestre é quasi dispensado pelo compêndio, tem sido uma das causas mais sensiveis do relativo atraso no nosso meio.

[...] Para conseguirse desideratum, qual é o ensino integral, convertendo-se a nossa mentalidade rhetorica e litteraria em senso technico e educação prática, precisamos augmentar as verbas destinadas á instrcção publica. (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1913, p. 9, itálico no original)

Esse discurso nos parece importante porque, resguardando as devidas posições no tempo e no espaço socialmente ocupado pelo então presidente do estado paraibano, foram tecidos comentários que, anos depois, viriam a se tornar um dos aspectos mais debatidos pelos intelectuais vinculados ao movimento da Escola Nova. Nesse sentido, de fato, no final dos anos dez e início dos anos vinte do século XX, professores, intelectuais e administradores públicos identificavam que o ensino primário enfrentava ao mesmo tempo sérias dificuldades e alguns avanços do ponto de vista metodológico. No relatório elaborado pelo professor José Coelho, encaminhado à Diretoria da Instrução Pública, em 1919, por exemplo, encontramos a seguinte avaliação:

[...] O ensino nas escolas publicas dessa cidade restringe-se a um termo entre o ensino classico, livresco, mnemonico, e o moderno das nações anglo-germanicas. Não é essencialmente bom, nem pode ser taxado de mau: é o melhor possivel na situação actual das escolas, resultante das condições materiaes das aulas, da capacidade pedagogica dos mestres, e da reacção do meio social naturalmente conservador, desconfiado, com razão às vezes, de inovações. (COELHO, RELATORIO, 1919 apud PARAHYBA do Norte, RELATORIO, 1921, p. 1)

⁵ Sobre as atividades políticas e intelectuais de João Castro Pinto, consultar o estudo realizado por Espindola (2012).

Assim sendo, a instrução pública na Paraíba estava permeada por métodos dos “mais antigos até os mais modernos.” Os progressos da pedagogia moderna iam sendo incorporados, no cotidiano escolar, de forma lenta, “mesmo nas escolas públicas da capital, donde se [irradiava] o movimento reformador, o ensino livresco e mnemônico ainda não [havia] sido abolido totalmente” (PARAHYBA do Norte, RELATORIO, 1921, p. 1).

A proeminência que os educadores deram ao questionamento de “como melhor fazer? qual a melhor forma de aplicar?”, em outras palavras, quais as metodologias, quais as orientações didáticas deveriam ser adotadas nas aulas? terminaram por secundarizar os conteúdos propriamente ditos. Essa filosofia da educação escolar, que marcou tão profundamente a formação de professoras/es oriundos dos cursos pedagógicos/magistério, tanto de nível médio como superior, já estavam presentes naquela década. Corroborando essa ideia é que o Diretor da Instrução Pública, em 1921, afirmou que:

[...] O programma, no ensino moderno, é uma questão secundária. O mau programma, nas mãos de um mestre, torna-se bom e vice-versa. Já não se dá o mesmo com o methodo de ensino. De aplicar bons methodos é o que mais carecemos para o fim collimado no ensino. (PARAHYBA do Norte, RELATORIO, 1921, p. 1)

Logo no início da década de 1920, a necessidade de articular o ensino primário com as atividades vinculadas com o setor primário da economia era retomada pelo Presidente do Estado da Parahyba. Para ele,

[...] Esses estabelecimentos, [estava se referindo as escolas primárias] praticamente organizados, poderão prestar excellentes serviços á nossa gente, iniciando os rapazes e moças nos segredos das industrias ruraes, da pomicultura, avicultura, da agricultura, da piscicultura e de outras tantas occupações remuneradas em que possam aplicar, com resultado (PARAHYBA do Norte, RELATORIO, 1921, p. 1).

Os discursos dos governos estadual e federal estavam bem sintonizados, principalmente no que concerne à problemática do ensino voltado para as atividades rurais. A opinião de Solon de Lucena, apresentada acima, representava ecos das palavras de Epitácio Pessoa, a época Presidente da República. Este último, preocupado com “a concorrência estrangeira [que] tanto se tem expandido, sob tal influência, na reprodução, melhoramento e cultura racional das plantas úteis, que devemos sem mais hesitação seguir-lhe o exemplo” (MENSAGEM Presidencial, 1921, p. 74).

Partindo da ideia da urgente necessidade de aprimorar o ensino agrônomo no Brasil, o referido Presidente publicou, por meio de mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, uma ampla proposta de efetivação do ensino voltado para atender as demandas advindas do setor primário.

[...] A importância econômica e social da agricultura toca a todas as classes, e como os fatores que mais diretamente a representam ressentem-se, em geral, de profundos desequilíbrios e grandes deficiências, é óbvio que a instrução agropecuária, sintetizada no ensino agrônomo, não deve

restringir a uma classe exclusiva, seja a dos grandes proprietários, a dos médios e pequenos cultivadores, ou a dos simples operários, mas abranger todas quantas colaborem na solução do problema da economia rural. A instrução agrônômica não pode, em realidade, afastar-se da sistematização pedagógica adotada em todos os ramos de ensino: será superior, média e elementar, e abrangerá nesses amplos limites a escola superior, as escolas médias os aprendizados agrícolas, os cursos ambulantes de agricultura e indústrias rurais, os cursos, práticos e abreviados, destinados à formação de operários, e, paralelamente com esse conjunto, embora constituindo serviço especial, a assistência prestada à infância desvalida, objetivo a que se propõem os patronatos agrícolas (MENSAGEM Presidencial, 1921, p. 74).

A necessidade de se ampliarem os conhecimentos voltados para as atividades agropecuárias deveriam ser feitas, ainda, por meio de conferências, comícios, exposições

[...] e a imprensa agrícola, veículo por excelência de vulgarização em todos os centros científicos e práticos de trabalho. Entre todas sobressaem as estações experimentais e os campos de demonstração, sob cuja ação imediata, exercida com caráter regional em todas as grandes zonas culturais do território, se difundirão as boas práticas agrárias e os processos racionais de beneficiamento dos produtos agrícolas e da indústria rural (MENSAGEM Presidencial, 1921, p. 74).

A partir dessa narrativa acima transcrita, podemos novamente perceber o entendimento que a presidência da república, da época aqui em discussão, tinha em relação à educação rural, qual seja: a da proeminência da educação agrícola/ agrária, voltada para atender as demandas do setor produtivo.

Na proporção em que estendia para além do ensino primário regular, uma vez que ocorreram também naquele mesmo período, a manutenção e expansão de patronatos agrícolas se estendiam por quase todo o Brasil⁶. Assim, podemos afirmar que essas instituições se destinaram a “[...] dar assistência, proteção, educação cívica, física e profissional aos menores desvalidos”, (MENSAGEM Presidencial, 1923, p. 89), ou seja, de transformar em “[...] elementos úteis à sociedade centenas de menores [retirando-os] da ociosidade e do vício” (MENSAGEM Presidencial, 1921, p. 77).

Ainda sobre a educação rural na Paraíba, em 1926, a mensagem, elaborada por João Suassuna e encaminhada à Assembleia Legislativa do mencionado Estado, reproduziu algumas recomendações elaboradas por Sizenando Costa. Acompanhemos:

[...] o menino da cidade, diferentemente daquelles dos meios ruraes, tem sua profissão futura restricta às artes, ás industrias, ao commercio, á burocracia e ás carreiras scientificas. Há, entretanto, pequenas industrias de uma utilidade indiscutivel e de facil applicação nas escolas primarias da capital. A apicultura, por exemplo, seria de grande proveito ao lado da

⁶ Existiam a época os seguintes patronatos mantidos pela União: Patronatos Agrícolas Manuel Barata, no Pará; Barão de Lucena, em Pernambuco; Casa dos Ottoni, Pereira Lima, Wenceslau Braz e Visconde de Mauá, em Minas Gerais; Monção e José Bonifácio, em São Paulo e Anitapolis, em Santa Catarina, achando-se em via de instalação os seguintes: Vidal de Negreiros, na Paraíba; Diogo Feijó, em São Paulo, e Visconde da Graça, no Rio Grande do Sul (MENSAGEM Presidencial, 1923, p. 89).

criação de aves, do bicho da sêda e da cultura das hortas, dos jardins e dos pomares, além de um sem numero de ocupações lucrativas que poderiam ser ministradas nas escolas, que, dest'arte, teriam um fim mais utilitario, formando homens praticos e activos (PARAHYBA, MENSAGEM, 1926, p. 83).

Em relação ao mesmo tema, acrescentou João Suassuna:

[...] A apicultura, a horticultura, a avicultura, a pomicultura, as modas e pequenos trabalhos, bem conduzidos, constituiriam, a certas horas do dia escolar, uma tarefa interessante para os alumnos, quasi uma diversão e, ao mesmo tempo, um meio pratico de familiarizal-os com essas industrias, que são, em toda parte, o meio de vida honesto de milhares de pessoas (PARAHYBA, MENSAGEM, 1926, p. 84).

Essas passagens novamente nos indicam a verbalização de uma das perspectivas que alguns intelectuais, professores e administradores públicos tinham em relação à educação rural, ou seja, a de que ela deveria estar a serviço da formação de uma ideologia que favorecesse a subsistência dos segmentos subalternos, afinal, como sintetizou João Suassuna, somente “[...] o trabalho faz a fortuna dos individuos e dos povos” (PARAHYBA, MENSAGEM, 1926, p. 84).

Tanto no âmbito federal quanto na Paraíba, a partir do ano de 1927 até 1933, verificamos certo “silenciamento”⁷ em relação à educação rural/agrícola. Todavia, do ponto de vista mais ampliado, é importante que destaquemos a criação, pelo Decreto nº 10.402, de 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que foi, inicialmente, constituído por uma série de repartições que estavam vinculados a outros ministérios. Essa situação provocou a necessidade de constantes “reformas parciais” na sua organização interna. Lembremos, ainda, que o mencionado Ministério aglutinou três setores distintos, quais sejam: o da “educação popular”, o da “saúde pública” e o da “assistência social”.

O ano de 1932 foi marcado por importantes acontecimentos, tanto do ponto de vista político, quanto especificamente sobre as questões educacionais no Brasil. No âmbito da política, eclodiu a reação, inclusive armada, dos barões do café e de parte significativa do setor agropastoril, com o objetivo de tentar retomar o poder e de restabelecer da velha política dos governadores encabeçada pelos estados de Minas Gerais e de São Paulo. Para tanto, consorciaram os seus próprios interesses ao movimento constitucionalista que defendeu a abertura de uma assembleia constituinte e de novas eleições para presidente.

⁷ Consultando a documentação até o momento por nós acessada, percebemos que o poder federal passou a estimular e a regulamentar os cursos secundários e superiores referentes a diversas áreas do conhecimento, especialmente na área da saúde. No entanto, considerando aquela conjuntura, podemos destacar certa preocupação com escolas superiores que, de alguma forma, mantinham relações com as questões agrícolas. Em 1929, por exemplo, ocorreu a transferência da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária da cidade de Niterói para a do Rio de Janeiro e também, na última cidade mencionada foi instalado o Curso de Química Industrial Agrícola. Nos anos subsequentes, isto é, de 1930 até 1935, o ensino superior (regime universitário), o ensino secundário, o ensino comercial e o industrial foram os principais objetos de preocupação do governo federal. Conferir, por exemplo, a mensagem presidencial de Getúlio Vargas ao poder Legislativo, em 1935.

Naquele mesmo ano, isto é, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que provocou o acirramento entre os católicos e aqueles que defendiam a educação laica, pública e para todos, protagonizada especialmente pelos escolanovistas⁸.

Concomitantemente naqueles primeiros anos da década de 1930, constatamos que o Brasil, assim como na sua modulação paraibana, não aderiu a um único projeto de educação rural. O que de fato ocorreu foi o surgimento de vários tipos de iniciativas educacionais rurais que pudessem ajudar na solução de problemas existentes nesse âmbito educacional e escolar. Tais iniciativas terminaram reverberando nas cidades, especialmente no âmbito dos grupos escolares. Conforme ressalta Aquino (2017, p. 3), “[...] a política de desenvolvimento do ensino rural na Paraíba [...] se deu por duas vias a saber: com a criação das escolas rurais e por meio da criação clubes agrícolas nas escolas”.

Os clubes agrícolas escolares foram inspirados na experiência ocorrida, em 1925, na cidade de Piracicaba, São Paulo, com a denominação “Clube do Milho”. Alguns anos depois, isto é, em 1933, no contexto da publicação do Decreto nº 6.047, de 19 de agosto de 1933⁹, que instalou uma Escola Normal Rural em Piracicaba, dando outras providências, entre elas a de que os clubes agrícolas escolares se destinavam “[...] a despertar, em todos os aglomerados urbanos, nas crianças, o gosto e o respeito pelas fainas agrícolas e a compreender os esforços realizados pelos nossos cultivadores e agricultores, no amanho da terra e sua colaboração na riqueza do país”¹⁰.

Nesse sentido, a experiência dos clubes agrícolas escolares passou a ser também compreendida como mais uma “instituição auxiliar de ensino” que contribuiria com o processo de disseminação da pedagogia renovada, aspectos esses que retomaremos de forma mais acurada no próximo capítulo.

2. 1 – ‘ABC DO AGRICULTOR’: SEUS OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Como referenciamos anteriormente, no Estado da Parahyba do Norte, o ensino de agricultura foi realmente efetivado como um dos conteúdos mais importantes a serem trabalhados pelas/os professoras/es no ensino das primeiras letras. Assim, objetivando contribuir com o processo de “regeneração da população rural”, foi adotado na Parahyba do Norte e distribuído gratuitamente para uso das/dos professoras/es o livro ABC do Agricultor, de Francisco Dias Martins¹¹, que havia sido publicado, em 1908, no Estado de São Paulo, pela Duprat.

Podemos considerar que o mencionado livro se tornou uma importante referência quanto aos conteúdos e a metodologia de ensino que poderiam ser adotadas pelo

⁸ Há uma infinidade de estudos sobre essa questão. Aqui destaco os estudos realizados por Cury (1986), Horta (1994), Mate (2002), Saviani (2007).

⁹ Cf. <https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-6047-1933-sao-paulo-susta-a-execucao-do-decreto-n-6047-de-19-08-1933>. Acesso em: 4 nov. 2021.

¹⁰ Sobre essa trajetória, é interessante também consultar o texto escrito por Monarcha (2007).

¹¹ Médico e antigo agricultor no Estado de São Paulo, foi diretor e professor das cadeiras de Botânica, Higiene Rural e Zoologia de sua Escola de Agricultura localizada em Piracicaba e também Diretor Geral de Agricultura do Ministério da Agricultura.

professorado no que concerne à referida matéria. A difusão desse trabalho foi tão grande que, em 1921, já havia sido adotado nas escolas primárias de doze unidades da federação.



Imagem 01: Folha de rosto do livro ABC do Agricultor, 2ª edição, 1913. Acervo do autor.

Sabemos, de antemão, que, naquela época, os “pontos” ou “apontamentos” eram copiados no “quadro preto”, ou ditados pelas/os professoras/es aos alunos. Esses “apontamentos” eram pequenas sínteses ou reproduções, quase fieis, dos conteúdos existentes nos livros utilizados para a preparação das aulas. Nesse sentido, trata-se de uma técnica de ensino que propiciava grande difusão dos conteúdos relativos aos livros utilizados nas escolas.

O livro está dividido em duas partes e segue o modelo normalmente encontrado nos clássicos das áreas das ciências humanas e da natureza. Constituído de dez capítulos, a primeira parte trata dos conteúdos teóricos sobre a origem e os tipos de solos; das plantas; circulação das águas; importância dos adubos e esterco; das sementes etc. A segunda, constituída de dois capítulos, destinados especialmente aos “agricultores e criadores que são os que mais trabalham no Brasil.” Em suas páginas, encontramos ensinamentos sobre “as principais culturas e de quanto, mais ou menos, se gasta e se ganha em cada uma delas.” No final de cada capítulo encontram-se resumos e questionários.

Contudo, o que mais nos interessa é o capítulo X, destinado “aos mestres” e que descreve

[...] como deve ser ensinado [o] ABC, principalmente às crianças nas escolas primárias da região rural.

[...] O seu fim principal é: - habituar as crianças a entenderem as coisas agrícolas, por meio da aplicação de rudimentos da sciencias naturaes e physico-chimicas...” (DIAS MARTINS, 1913, p. 205).

Assim, em um primeiro momento, o autor aconselha aos mestres que é

[...] indispensável haver sempre sobre a meza da escola, na ocasião das lições, as coisas de que elle trata, mostrando-as, á proporção que forem ensinadas; e quando por ventura isso não for possível, então as creanças serão levadas até o objecto ou objectos da lição [...]

Vendo-se o que se ensina, com explicações simples e claras, tudo se aprende com facilidade, com prazer e utilidade immediata. E ensinar assim, é semear na intelligencia das creanças o espirito de iniciativa e de invenção, sem o qual não há progresso (DIAS MARTINS, 1913, p. 205-206, *itálico no original*).

Em outro momento, ao explicar os procedimentos didáticos que deveriam ser adotados nos estudos fora da sala de aula, ressalta a importância de “tudo mostrar com o dedo”, uma vez que, segundo o referido autor, “[...] assim fazendo, aquillo que se diz, a creança vê, e entende logo, e com muito mais facilidade do que não vendo, mas a ouvindo apenas” (DIAS MARTINS, 1913, p. 207). Salienta, ainda, a importância para a aprendizagem dos discípulos da utilização sistemática de questionários e resumos.

Articulado com os ensinamentos técnicos, ou seja, o como fazer, encontramos também todo um discurso sobre a importância desse setor da atividade econômica para o engrandecimento da pátria. Vejamos:

[...] quando agricultores suggestionados pelo que viram e ouviram nas culturas dos paes e na escola primaria, possam elles erguer sobre tão humildes alicerces, auxiliados pela bôa experiência local, uma agricultura, melhor que a de seus Paes, e capaz de beneficiar, de geração em geração, á elles e a Pátria, cujo progresso agricola por tal meio será seguro (DIAS MARTINS, 1913, p. 206).

Em seguida, no item Prática das lições, são descritos detalhadamente cada passo que o professor deve dar para cada uma das lições¹².

¹² No Capítulo I (Como foram feitas as terras sobre as quaes trabalhamos).

“[...] Haverá sobre a meza - pedras, pedregulhos, cascalho, areia (areia das praias, dos rios ou riachos); barro ou argilla (barro de telha e tijolo); terra, que é uma mistura de areia, barro e outras coisas, e mistura que existe por toda a parte; torções de terra, grandes e pequenos, e grãos ou granulas de terra. Todas essas coisas serão mostradas ás creanças, bem de perto, e postas em suas mãos, com a explicação deste livrinho.

No quintal da escola, ou onde fôr melhor, se fará uma excavação ou buraco, de um metro de fundura, mais ou menos, um de largura e outro de comprimento, mais ou menos. Depois disso se mostrará com o dedo, de cima para baixo: 1º, a terra aravel ou solo aravel, apparecendo com a sua côr mais ou menos escura, ou ás vezes apenas ligeiramente mais carregada do que a do sub-solo, côr escura como já sabemos, devida ao humus, que também é escuro; 2º o sub-solo, apparecendo logo abaixo da terra aravel, com a sua côr mais clara ou menos escura, do que a da terra aravel. Medir então da bocca do buraco para baixo, vinte e dois centímetros, ou um palmo, ou mais ou menos, dizendo que a terra aravel tem essa fundura mais ou menos, e que até essa fundura chegam os dentes dos arados, lavrando as terras, abrindo-as, revirando-as, para entrar nelas, ar, luz do sol e estrumes.

Nessa ocasião se indicará que, abaixo do sub-solo ás vezes muito abaixo, existe uma camada impermeável, de barro, ou pedra, através da qual a agua das chuvas não pode passar, formando então ahi o lençol d’água ou agua subterranea, do qual - sóbe a agua para todas as plantas poderem viver - nascem as fontes, que formam os correjos ou riachos, os ribeirões e os rios; e finalmente, - mina a agua dos poços e cacimbas. [...] De cada coisa apontada ou apresentada se dará a explicação correspondente á do livro, guiado pelo questionário e o resumo que á ella referir-se; e fica estabelecido que: - nenhuma

A partir dos encaminhamentos político-pedagógicos aqui analisados podemos concluir que apesar do movimento de ideias ter apontado para soluções que viessem a propiciar o desenvolvimento econômico e social, este projeto não logrou êxito. E não logrou sucesso pelos seguintes motivos: em primeiro lugar por estar assentado em um erro teórico em sua própria origem, qual seja, o de partir da premissa que a instrução pública, isoladamente, propiciaria o desenvolvimento econômico e social de uma determinada nação e/ ou região. Em segundo, por se tratar de uma unidade da federação onde os movimentos práticos¹³ de mudanças foram impedidos pelas forças conservadoras, que eram hegemônicas e, por conseguinte, que detiveram o controle do uso e posse das terras que permaneceram estruturadas, prioritariamente, nas grandes propriedades.



licção será considerada entendida, enquanto a creança não ficar sabendo a utilidade, o para que serve de cada coisa para a agricultura, habilitando-se assim, com este modo de aprender, a enxergar com a intelligencia a natureza [...] (DIAS MARTINS, 1913, p. 206 - 207, *itálicos no original*).

¹³ Cf. Gramsci (1992), as categorias: movimento de ideia e movimento prático.

3.

DE “ENSAIOS PROPOSITIVOS” ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O MEIO RURAL

3.1 – ‘PROBLEMAS DO BRASIL’ E ‘A ESCOLA RURAL’ NA PARAÍBA

A ESCOLA RURAL de Sizenando Costa, trabalho dos mais interessantes que já li sobre o assunto e que deveria estar, se já aquele que se dedica ao estudo do nosso problema de educação em todos os seus ramos, por isso que constitui uma orientação nova e uma escola também nova. Nestas condições, recomendo a leitura de A Escola Rural, com a maior satisfação e interesse.

PROBLEMAS DO BRASIL, de autoria de José Clementino de Oliveira, homem que se entusiasmou pela ruralização do ensino, pela solução dos nossos problemas de educação rural, pelo aproveitamento das riquezas que emanam da terra, e empolgou-se pela grandeza do Brasil. Por isso escreveu um grande livro, um livro eminentemente brasileiro para tratar de coisas do Brasil (FREITAS, 21 fev. 1943).

Começamos este item tomando como referência a epígrafe, que faz menção à publicação de dois livros sobre as questões da educação/ensino rural/educação/ensino agrário e que se inserem no âmbito do movimento das ideias, conforme nos orienta Gramsci (1992), esboçada na introdução deste livro.

O primeiro deles intitula-se Problemas do Brasil, de José Clementino de Oliveira¹, que o dedicou ao Interventor Federal Argemiro de Figueirêdo, em 1938, e o segundo, publicado em 1941, intitula-se A Escola Rural de Sizenando Costa².

José Clementino de Oliveira foi um intelectual preocupado com o “soerguimento” do setor produtivo brasileiro e, especialmente, paraibano e que sempre defendeu o progresso do setor primário “não só pela adoção dos métodos científicos da lavoura e da pecuária, mas também pela educação e instrução dos nossos conterrâneos cujas atividades se acham directamente ligadas às lides do campo” (OLIVEIRA, 1938, p. 7-8). No prólogo do seu livro, procurou enfeixar um conjunto de artigos que já havia publicado no sentido de reiterar o seu apoio ao “[...] programma tão sabiamente traçado pelo Estado Novo, corporificado no preclaro Chefe Nacional sr. Getulio Vargas”. Ressaltou, ainda, que não o fez por “[...] vaidade, mas no elevado anseio de ser útil á minha terra” (OLIVEIRA, 1938, p. 8). Assim, o livro é constituído por 40 artigos publicados em diversos periódicos paraibanos, no intervalo de tempo de 1912 a 1938. Encontra-se estruturado em seis partes, intituladas: Agricultura, Pecuária,

¹ Foi funcionário da Inspetoria Agrícola Federal na Paraíba, durante 15 anos, vinculado ao Serviço de Defesa Sanitária Animal e membro da Associação Parahybana de Imprensa.

² Foi chefe dos Serviços de Estatística do Estado da Paraíba e Inspetor Técnico de Ensino além de Diretor de grupo escolar. Em 1943, foi nomeado para compor o Conselho Regional de Desportos pelo Estado da Paraíba. No mesmo ano, também fez parte da Comissão de revisão territorial do Estado da Paraíba.

Ruralismo, Crédito Agrícola e Cooperativismo, Ensino Profissional e finaliza com Outros Assuntos.

Ao lado de outros intelectuais, tais como Diógenes Caldas e José Augusto Trindade, José Clementino de Oliveira voltou-se, prioritariamente, para as discussões em torno das melhorias dos processos produtivos relacionados ao setor primário. Todavia, não se descuidou das questões relativas ao ensino rural. Nesse sentido, conforme nos indica o título do seu livro – Problemas do Brasil – o autor fez reiteradas alusões de que um dos maiores problemas nacionais se encontrava no meio rural, em virtude de se tratar de um “país essencialmente agrícola”. Para ele, era na agricultura e na pecuária que se encontravam a “grandeza da pátria”, e partir do seu fortalecimento seria possível proceder a “regeneração nacional”. Atentar para o Homem do meio rural significava colocar o Brasil em uma “jornada eminentemente civilizadora” e numa “[...] das mais promissoras tentativas para a conquista, em futuro não distante, da independência econômica do Brasil” (OLIVEIRA, 1938, passim).



Imagem 02 – Capa do livro de José Clementino de Oliveira, publicado em 1938.
Acervo do Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP.

Todavia, apesar de realizar reflexões gerais sobre a economia do Brasil, tomou como referência para defender as suas argumentações a realidade socioeconômica, política e cultural paraibana. Assim, como elencado anteriormente, o livro é composto por capítulos que tratam de inúmeras questões que envolviam tanto o problema da “instrução agrícola”, quanto do ensino rural. Este último contido na parte relativa ao Ruralismo. Para tanto, José Clementino de Oliveira defendia a necessidade dos governantes de

[...] ampliar, o quanto possível, o número das escolas rurais, confiando a sua direção a professores competentes que não se limitem a ministrar o chamado ensino de primeiras letras, mas simultaneamente facilitem aos alunos o conhecimento de noções de agricultura e pecuária.
Aliás não se compreende a escola rural que não seja assim organizadas.

Só de tal modo poderá ella corresponder aos fins colimados, que não devem consistir apenas na alfabetisação propriamente dita, mas também em pôr ao alcance da intelligencia do individuo esse conjunto, inda que rudimentar, de principios scientificos que constituem, por assim dizer, a base sobre que assenta o êxito de qualquer exploração rural.

Assim, contiguo á escola, que deverá ser provida dos indispensaveis instrumentos agricolas, como o arado, a grade e o cultivador, cumpre instalar um pequeno campo de demonstração e experiencia das culturas que se tiver em vista ensaiar. Deste modo aparelhada, a escola attingirá uma dupla finalidade: não só educa e instrue, como consegue ambientar o individuo ás plagas nativas, evitando, dest'arte, o seu êxodo para o meio urbano, onde, fascinado pela miragem de problemáticas vantagens, vem experimentar, não raro, amargas decepções (OLIVEIRA, 1938, p. 105).

Seguindo a mesma toada, o mencionado autor ratifica em outra passagem que o estado da Paraíba

[...] tem na agricultura e nas industrias correlatas suas melhores fontes de receita, não deve a Parahyba demorar a solução do magno problema, para assim ver perfeitamente consolidada a sua prosperidade. [...] É só á escola rural está reservada a função de operar a regeneração econômica de que tanto carecemos (OLIVEIRA, 1938, p. 106).

Termina o capítulo, aconselhando a “adoção obrigatória”, nas escolas rurais paraibanas, do livro ABC do Agricultor, de autoria do Dr. Dias Martins, conforme já discutimos no capítulo anterior. Para tanto, fez a seguinte avaliação do livro:

[...] Destinado especialmente instrução popular, dada a clareza com que é escripto, o compendio em apreço encerra grande copia de conhecimentos uteis, que facilmente poderão ser assimilados pelas crianças.

E tanto maiores serão os proveitos resultantes da adopção desse livro, quanto mais eficiente fôr o grau de capacidade do professor no desdobramento e analyse dos capítulos que ele apresenta.

[...] Não protele, pois, o governo, a execução dessa medida, de efeitos tão salutaes para a formação do futuro homem do campo. 1934. (OLIVEIRA, 1938, p. 106-107).

Quanto ao segundo livro, intitulado A Escola Rural, de Sizenando Costa, tudo indica que o mesmo ficou pronto em 1936, uma vez que o jornal A União deu conta que o mencionado professor acabara “[...] de concluir um interessantissimo livro didactico que debate problemas do ensino rural nos seus multiplos aspectos” (A UNIÃO, 04 nov. 1936). Todavia, o livro somente foi publicado em 1941.



Imagem 03 – Capa do livro de Sizenando Costa, publicado em 1941.
Acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Objetivava a mencionada publicação orientar a todos aqueles que desejassem organizar e dirigir estabelecimentos voltados para atender as demandas da educação rural. Nessa perspectiva, as escolas rurais indiretamente contribuiriam para o

[...] combate ao flagelo das sêcas no Nordeste Brasileiro [que] deveria ser contemplada por um trabalho racional de melhoramento da mentalidade do homem dessa região, afim de torná-lo capaz de se movimentar com proficiência e superioridade diante do adventício aventureiro, sem amor à terra, que certamente há de oferecer-lhe competência (COSTA, 1941, p. 19-20).

O ensaio propositivo é constituído por 17 itens e se inicia com um texto intitulado: “A execução de um plano”, que foi apresentado como tese durante a realização do 1º Congresso de Ensino Regional, realizado no Estado da Bahia, tendo como tema: “Como organizar a escola regional nos moldes de uma comunidade total de vida e de trabalho”.

O primeiro aspecto que chama a atenção é para o fato de o autor mencionar que a organização de uma **escola regional** está subliminarmente vinculada à educação rural, aspecto esse que, certamente, “prenunciou” o que viria a se constituir na publicação, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Normal, referente aos três tipos de estabelecimentos de ensino normal. Mas, sobre esse aspecto, iremos nos deter detalhadamente na segunda parte deste livro. Assim, naquele mencionado texto, o autor teceu algumas críticas ao que alguns estudiosos da educação passaram a denominar práticas pedagógicas da escola tradicional. Em seguida aponta algumas considerações de como deveria ser a escola. Acompanhemos:

[...] O Estado e a sociedade estão a carecer de que a escola encaminhe a sua ação mais relacionada, mais coerente com as necessidades da vida, tudo processando de acordo em harmonia com os interesses morais do

meio onde opera.

A escola somente de letras, hierática, dogmática; escola, algo de claustro, algo de caserna, deve ceder lugar a uma outra talvez menos palavrosa, menos livresca e mais dinâmica, mais apropriada ao ambiente e às supremas necessidades coletivas

[...] Urge e é absolutamente necessário fazer com que a escola seja, em conjunto, um laboratório onde se desenvolvam, se acentuem e se aperfeiçoem as atividades regionais que asseguram a manutenção do povo e das instituições. Assim norteada, a escola acomoda-se melhor aos interesses coletivos e vai preparar uma nacionalidade em correspondência com os interesses do povo e do Estado, criando uma mentalidade nova com um conceito muito nobre do trabalho e capaz de influir imediatamente em todas as manifestações da vida, desde o lar humilde do nosso trabalhador rural (COSTA, 1941, p. 15).

Estas palavras, acima reproduzidas, nos parecem fundamentais para se entender a concepção de escola e de educação que justificaria a prioridade que o Estado deveria dar para criação de escolas rurais. O desejo de propagar um conceito mais “nobre ao trabalho” vincula-se à ideia de que a elite intelectual, política e econômica reconhecia a “nossa gente” como “flageladas pelas endemias, avessa ao trabalho” e preguiçosa. Nos parece, também, muito coerente com aquele momento histórico a exacerbação do discurso nacionalista apregoado a partir da instauração do Estado Novo e uma permanente preocupação em consolidar uma identidade nacional. E um dos caminhos adotados pelo Estado deu-se a partir da educação formal, tornando o nosso povo, em especial o do meio rural, mais produtivo e participante ativo do sistema econômico. A escola deveria voltar-se para a “vida”, objetivando integrar os homens/mulheres no “seu grupo, na sua comuna, como elemento de ordem e de trabalho útil, economicamente válido, com uma visão nítida dos interesses coletivos da sua região” (COSTA, 1941, p. 96). Era necessário enraizar a ideia de ser brasileiro, mesmo nos mais longínquos recantos do território nacional.

Na sequência, o texto apresenta o “Projeto de escola rural de construção progressiva e de pequeno custo” em forma de planta baixa, destacando as seguintes características: o estilo seria facultativo, com paredes simples, pé direito de 2 metros de altura e situado em sítio pouco movimentado e isento de ruído.

Assim, como se pode observar na imagem 04, a escola disporia de cozinha, pavilhão para ginástica, biblioteca infantil, gabinete médico e dentário, sala da direção, portaria, sanitários e, no mínimo, duas salas de aulas. Como a construção deveria ter um caráter progressivo ficava já definido no projeto que, para cada novo salão, seriam construídos mais dois sanitários.

Os textos seguintes assumem um caráter mais técnico que orientam os professores/alunos a construir: horta, aviário, apiário, pocilga, estábulo, sirgaria, coelheira. Com exceção do item destinado à criação da horta, para os demais, há no livro plantas baixas (desenhos), orientando como os professores e alunos deveriam proceder para as suas construções. Entretanto, é interessante registrar que, tanto no meio das orientações técnicas como nas conclusões de alguns textos, encontramos algumas exaltações ou aconselhamentos. Observemos: “[...] contamos para o desenvolvimento,

cada vez maior, desses núcleos de educação rural, pedras angulares em que se firmará a Nacionalidade Brasileira”, ou “[...] com inteligência e amor pelas coisas da terra, poderá ser resolvido com pouco dinheiro e muito patriotismo” (COSTA, 1941, p. 29, p. 59, p. 61).

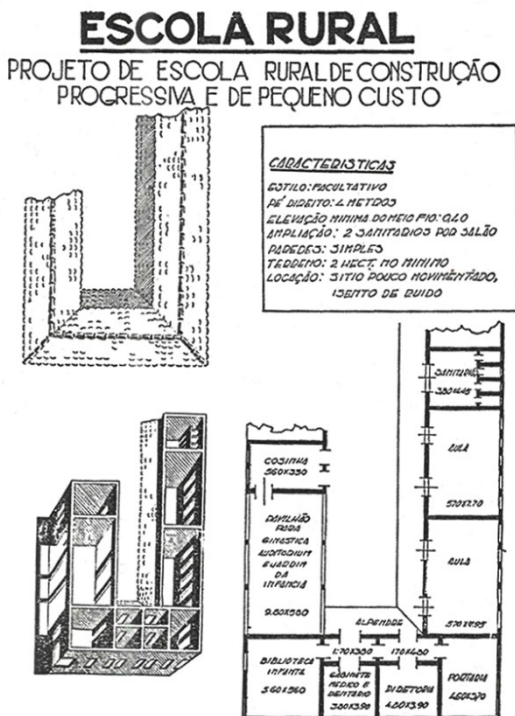


Imagem 04 – Planta baixa de projeto de escola rural proposto por Sizenando Costa, 1941.

Na sequência do ensaio, encontramos textos que tratam da importância da higiene rural, do cooperativismo e do cooperativismo escolar, além de orientações para a educação das meninas no meio rural. Há também uma proposta de programa (conteúdos) que deveria ser ensinado nos três anos do curso em escolas rurais. No final do livro, após as conclusões, encontra-se um texto intitulado: Como construir a biblioteca da escola rural.

Muitos aspectos abordados no livro não serão aqui analisados, entretanto nos detivemos em três, relativos às práticas pedagógicas que consideramos relevantes para este estudo, quais sejam: as bases teórico-metodológicas e os conteúdos a serem ensinados; a educação das meninas: cozinha e arranjos domésticos.

a) As bases teórico-metodológicas e os conteúdos a serem ensinados

Logo no primeiro texto do livro, o autor informa, mesmo que muito brevemente, que as aplicações dos métodos nas escolas rurais serão inspiradas pelas ciências biopsicológicas. Para Sizenando Costa, esse seria o “[...] campo experimental mais vasto e mais rico de material para aulas vivas, puramente ativas” (COSTA, 1941, p.

18), isto é, a escola rural não deverá transmitir conhecimentos exclusivamente de letras, já não será essa “[...] coisa inexpressiva, suplicante, com que são ameaçados os meninos travessos, cuja atividade reclama uma orientação mais natural e de interesse para a sua organização, sob o ponto de vista biológico” (COSTA, 1941, p. 20-21). Devem ter um programa de letras ‘concêntrico’, em que os pontos relativos a cada matéria sejam ministrados em cada classe, de relação com o alcance dos alunos, de sorte que os conhecimentos vão se alargando, se ampliando, se fixando e acentuando por mercê das recapitulações, até atingir, no fim do curso, ao máximo do que for previsto” (COSTA, 1941, p. 21). As práticas pedagógicas devem priorizar a “correlação e atividades mentais”. Esse tipo de ação dos professores deve ser pautado no

[...] Desenvolvimento dos projetos agrícolas e das demais atividades implica, naturalmente, num trabalho mental correlativo e, às vezes, específico, de vez que pensar é correlato de fazer. Com esse objetivo, as escolas rurais irão cultivando a mentalidade dos futuros agricultores, ao passo que vão desenvolvendo suas atividades relacionadas aos interesses da região e do Estado (COSTA, 1941, p. 90).

Para que fosse estabelecido, do ponto de vista formal, um plano de organização de conteúdos assentados nos princípios das correlações mentais, Sizenando Costa propôs:

Primeiro ano

- 1º) Leitura-escrita e redação.
- 2º) Desenvolvimento de cálculo aritmético e geométrico.
- 3º) Direitos e responsabilidades sociais.
- 4º) Desenho.

Segundo ano

- 1º) Recapitulação do programa do primeiro ano exercícios de linguagem.
- 2º) Ampliação do programa do primeiro ano.
- 3º) Estudos da natureza.
- 4º) Situação geográfica em relação com o comércio agrícola.
- 5º) Campos agrícolas coletivos.
- 6º) Contabilidade agrícola.

Terceiro ano

- 1º) Administração cooperativista.
- 2º) Legislação agrária e agrícola.
- 3º) Problemas agrícolas.
- 4º) Cultura física e de esportes (passim).

Ao propor essas matérias para cada ano, Sizenando Costa apresentou uma série de justificativas relativas à sua importância e ao seu significado. Essas justificativas tinham tanto um caráter mais “técnico”, isto é, no âmbito dos domínios dos conteúdos específicos relacionados à natureza, à geografia, às atividades agropastoris, ao cooperativismo, quanto na formação dos alunos como “cidadãos brasileiros”. Aqui destacamos os aspectos relativos à formação do cidadão. Na proposta de temas para

o primeiro ano no item terceiro “Direitos e responsabilidades sociais”, encontra-se:

[...] O cidadão brasileiro vive a égide do Estado e, por isso, deve conhecer a organização do Governo da República e de todos os seus órgãos. Os escolares não devem ignorar também os direitos que lhes cumpre exercitar e as obrigações e responsabilidades que lhes toca cumprir. Sua conduta, como futuros cidadãos brasileiros, deverá fundar-se sobre um civismo ativo e uma história pátria bem analisada e orientada num sentido econômico para torná-los em fatores ativos de produção, especialmente agro-pecuária (COSTA, 1941, p. 91).

Assim, os interesses do estado, a consolidação da nacionalidade e o atendimento das demandas do mercado seriam, finalmente, efetivados numa “escola verdadeiramente brasileira”, capaz de estabelecer relações íntimas entre o homem e a terra, uma vez que o Brasil, segundo Sizenando Costa, era a nação mais rural do mundo, portanto seria “natural” estabelecer um sistema educativo compatível a essa característica socioeconômica e cultural.

Apesar de não aparecer como uma matéria a ser desenvolvida pelas/os professoras/es na escola rural, o autor dedicou um item específico à higiene rural. Assim, inicia asseverando que “[...] a grande massa que constitui a população rural do Brasil está carente da atenção dos poderes públicos” (COSTA, 1941, p. 56). E essa precária situação era ainda mais significativa no meio rural. Assim, realçava que não poderiam os higienistas concentrarem-se no “homem”, isto é, nos indivíduos, mas aos “[...] seus costumes, a casa de morada e suas adjacências, os rebanhos e até os campos de cultura”. Nessa perspectiva, caberia ao “[...] professor rural, cheio de amor pelo Brasil e pela nossa gente a tarefa afanosa de encaminhar a questão para uma solução compatível com as necessidades, sem ferir, sem melindrar” (COSTA, 1941, p. 57).

[...] As instalações rurais devem merecer o maior cuidado sob o ponto de vista de higiene recíproca do homem e dos animais. Neste particular temos a considerar as exalações, a poluição dos lençóis d’água pela infiltração de matéria orgânica nos terrenos, a distância entre essas instalações e a casa de morada.

[...] as municipalidades as autoridades sanitárias não divulgam a necessidade de haver para cada casa, ao menos, uma fossa perdida com bacia e sifão, na impossibilidade de conseguir uma liquefatora ou oxidante que evite a poluição dos lençóis d’água. E continuam por esse Brasil afora, até mesmo nas imediações de grandes cidades, a depositar sugidades na touceira de bananeiras mais próximas, onde por vezes, fossam os porcos e debicam os galináceos (COSTA, 1941, p. 59).

Vale realçar que, paralelamente a todas essas indicações tecidas por Sizenando Costa no seu ensaio propositivo, se encontra um significativo número de publicações acerca das questões sanitárias no Brasil e na Paraíba.

O jornal A União, por exemplo, em 1940, publicou uma longa matéria de Maragliano Junior, intitulada: Educação sanitária do meio rural. Para o mencionado articulista

[...] Cumpre aos sanitaristas a educação sanitária do meio rural, mas esta

obra educacional é preciso acrescentar a realização de um mínimo de condições higiênicas que deverão ser cumpridas pela população rural. A realização dessas exigências mínimas atenderia aos imperativos de ordem higiênicas do programa desejado e cumpriria só por si, uma alta finalidade educacional. Uma fossa séptica se fosse possível mas uma fossa pra cada casa, afastaria primordialmente a idéia da promiscuidade o que facilitaria a implantação do hábito do seu uso, que não é generalizado. A proteção dos poços quer pela sua localização acima das habitações quer pelas obras de proteção resolveria grande parte do problema da poluição das águas. Nas colônias seria ideal se tentássemos sistematicamente a catação de uma nascente cuja água, mesmo a céu descoberto, poderia por gravidade ser recolhida em depósito, garantido a distribuição de uma água não contaminada. Melhor seria, ainda, a sua distribuição depois, por encanamento, a cada casa. Uma torneira em cada casa evitaria muitos casos de tifo (JUNIOR, 3 dez. 1940, p. 7).

Assim, segundo Paiva (2003, p. 137), “[...] era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. Foi a época do lema: “Instruir para poder sanear”.

b) A educação das meninas: cozinha e arranjos domésticos

Os estudos relacionados à educação das mulheres, (ou feminina), encontram-se em número muito significativo. Não pretendemos, neste trabalho, acrescentar algo inovador sobre a temática. Entretanto, consideramos importante traçar alguns comentários sobre a perspectiva que o autor, aqui estudado, pensava sobre a educação que a mulher deveria receber nas escolas rurais.

Logo na introdução de seu livro, estabelece propósitos distintos acerca da formação que homens e mulheres deveriam ter no âmbito das escolas rurais. Para os primeiros caberia, à educação escolar, torná-los “capazes de desenvolver com eficiência as indústrias locais” e, para as mulheres, caberia conscientizá-las dos seus deveres, “aptas para administrar um lar, dentro de suas possibilidades, financeiramente equilibrado, com alegria e conforto” (COSTA, 1941, p. 17).

No item intitulado “Cozinha e arranjos domésticos”, o autor parte do princípio que a educação deve preparar para a vida, afirmação recorrente em todo a obra. Entretanto, submete os objetivos educacionais mais amplos às “condições do meio”. Assim, podemos captar uma clássica visão de educação que priorizava a transmissão do conhecimento e manutenção da estrutura social vigente. Nesse sentido, a educação da mulher não poderia fugir desses preceitos. Acompanhemos:

[...] À menina que nasceu num meio rural, cujos ideais devam estar limitados ao ambiente onde se agita, não interessará, por exemplo, aprender alta costura ou tocar piano. Isso que para a menina da cidade constituiria talvez atividades necessárias, para a da ‘roça’ não passa de mera banalidade sem nenhum interesse para a família ou para a comuna. O ideal dessa menina não vai além da aspiração de constituir um lar feliz e abastado ao lado de um companheiro amável. Manter e ampliar essa felicidade, assegurando a maior soma de conforto, é um dever do Estado pela ação de seus educadores. Eis uma forma, muito simples, de pôr em

equação o problema da chamada questão social (COSTA, 1941, p. 69).

Entretanto, o autor não restringia o papel social da mulher como mera cumpridora de seus afazeres domésticos (lavar, passar, cozinhar, etc.). A ela caberia a “tarefa de coordenadora dos destinos do homem” (COSTA, 1941, p. 71), colaborando com economia doméstica, isto é, sabendo reaproveitar as sobras alimentares como matéria-prima para a estrumeira; confeccionando objetos de uso caseiro, como vasos de plantas, cestos para diversos fins, esteiras, cangalhas, vassouras, espanadores etc. Para que tudo isso fosse plenamente efetivado no mundo doméstico, era necessário que as escolas rurais dessem “noções completas de economia, não com teorias, mas fazendo” (COSTA, 1941, p. 71).

Para finalizar, o autor apresenta, no seu ensaio propositivo, um projeto de casa para o trabalhador rural, tecendo orientações de como deveria ser construída, indicando inclusive alguns preceitos de salubridade e higiene.³

Realizada a apresentação inserida no âmbito do movimento das ideias, isto é, de um projeto de como deveria ser organizada a escola e o ensino rural, passamos agora a analisar o processo de implementação de políticas destinadas a educação rural no Brasil a partir da modulação paraibana articulada mais de perto pelo movimento das ideias consubstanciada pelos discursos políticos e pedagógicos.

3.2 – EDUCAÇÃO RURAL: DA “RECUPERAÇÃO/ REGENERAÇÃO DO HOMEM RURAL” PARA A “FIXAÇÃO DO HOMEM NO MEIO RURAL” (1935-1949)

O ensino rural por ser o mais simples instrumento de ação para educar o homem do campo, imprimirá também um impulso no sentido de sua fixação ao solo, em que vive. A cidade, que, em todos os tempos foi uma tentação para o camponês, com a escola rural a preterir a sua influencia do animo dos jovens roceiros, virá a perder, fatalmente, o seu prestígio [...] (MOREIRA, 1943, p. 7).

Encetamos este item, destacando um pequeno trecho do discurso que foi proferido pelo professor José Neves Moreira, como orador da turma de professoras/es diplomadas/os, em 1943, pela Escola Normal Rural de Sousa. O trecho foi por nós escolhido por compreendermos que ele sintetiza as novas concepções e entendimentos que tiveram um conjunto de intelectuais, professoras/es e administradores públicos acerca do papel político, social e, sobretudo, econômico sobre a necessidade de se empreender uma educação rural, objetivando, entre outros aspectos, evitar/conter os fluxos migratórios do meio rural/campo para as cidades.

Como vimos no capítulo anterior, a tônica que justificava a necessidade de expansão da educação rural estava centrada na ideia de que a escola rural e/ou escola agrícola ajudariam no processo de “recuperação/regeneração do homem do campo”, uma vez que o Brasil, bem como a sua modulação paraibana tinham “vocação agrícola”. Neste

³ Sobre discussões mais ampliadas acerca das políticas e das práticas higienistas no Brasil, há uma grande quantidade de publica es, das quais aqui destaco: Bonfim (2017), Gondra (2004), Mota (2003), Rocha (2003; 2017). Quanto   modula o brasileira na Paraíba, sugiro consultar: Mariano (2015), Soares Jr. (2015; 2019).

período agora em estudo, isto é, de 1935 a 1949, verificamos que um novo discurso em torno da educação rural foi promovido, ou melhor, deslocado, para a ideia de que a sua expansão propiciaria a “fixação do homem no meio rural”. Esse novo movimento narrativo, que também encetou tanto as práticas políticas quanto pedagógicas, se enquadrava no acentuamento do crescimento urbano/comercial na modulação paraibana e urbano/ industrial nas maiores cidades, localizadas no Nordeste/ Leste (Recife e Salvador) e, sobretudo, nos estados que viriam a formar, posteriormente, a região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) do Brasil⁴. O discurso centrado na ideia de que o Brasil era uma nação com “vocação eminentemente agrícola” não mais se ajustava a essa nova fase do desenvolvimento do capitalismo, que se tornava cada vez mais produtivamente industrial, acompanhada do crescimento populacional cada vez maior nos centros urbanos. Crescimento demográfico esse provocado tanto pela sua forma vegetativa (natural), isto  , representado pela diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade, quanto como resultante dos fluxos migratórios.

Naquela nova conjuntura, talvez coubesse mais falar em um Brasil que, pouco a pouco, passaria a ter “voca o industrial” do que com “voca o eminentemente agrícola”. Aliás, a vitória do Movimento de 1930, foi, na verdade, daqueles sujeitos/ institui es diretamente envolvidos com as forças produtivas industriais originária,   certo, do setor agropecuário. Todas aquelas mudanças ocorridas nas bases produtivas passaram a exigir um redimensionamento da produtividade no meio rural, incluindo   o processo acelerado de concentra o fundiária, aspecto esse quase nunca mencionado como um grave problema econômico e, sobretudo, social que obrigou boa parte dos trabalhadores rurais a migrarem para as cidades, especialmente as de grande porte.

Os centros urbanos, por sua vez despreparados econômica e superestruturalmente para receber tais contingentes migratórios, não conseguiam – e ainda não conseguem! – absorver uma parcela significativa dessa mão-de-obra despreparada, inclusive por ser majoritariamente analfabeta, para o desempenho de muitas atividades de caráter eminentemente urbano. Exce o para essa afirmativa mais generalizante, encontrava-se a possibilidade de os migrantes inter e extra regionais exercerem as atividades relacionadas aos setores da constru o civil (pedreiros, mestres de obras, pintores etc.) e, como empregados domésticos (jardineiros, faxineiras, cozinheiras, babás, entre outras atividades). Nessa nova conjuntura política-institucional e nessa estrutura econômica propiciaram que os influxos migratórios para as cidades atingissem negativamente, ou melhor, dificultaram o processo de estrutura o e de consolida o da escola pública nas localidades rurais de todas as regiões brasileiras, em especial as do Norte e Nordeste. Nesse sentido, entendemos que a educa o rural pelo viés da necessidade de “fixar o homem no meio rural” se constituiu uma verdadeira cortina de fumaça que evitava uma visualiza o mais clara da sociedade brasileira de que a cria o de escolas no meio rural não teria a força para impedir o contínuo processo migratório. Todavia, foi com esse argumento quase de “f ” que foram desenvolvidas as políticas públicas no sentido de dar dire o   expansão escolar rural que foi partilhada por educadores e por governos, conforme ressaltou Paiva (2003, p. 138). Ao que tudo

⁴ Lembremos que até o início da década de 1970, não existia a região Sudeste. Naquele momento, o Estado de São Paulo fazia parte da região Sul, enquanto os Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Bahia e Sergipe pertenciam   região Leste.

indica, poucos intelectuais ou lideranças políticas, com exceção daqueles vinculados ao Partido Comunista Brasileiro – PCB –, tinham a clareza acerca da relação entre a necessidade de se promover a reforma agrária e o desenvolvimento econômico e social. Outra exceção foi Getúlio Vargas, mesmo que tivesse a intenção de refrear os focos de tensões e violências, ou seja, de manter a ordem, reconhecia que

[...] a criação de pequenas e médias propriedades rurais é tarefa que serve de base à própria estrutura social do país, como fator de estabilidade e equilíbrio. Ela virá estimular poderosamente o esforço da produção no setor agropecuário e promover a fixação ao solo de contingentes demográficos atualmente tornados insustentáveis pela condição flutuante do mercado (VARGAS, apud AUED, 1986, p. 27).

Assim, por motivos diversos, mas inter-relacionados, a continuidade do processo de escolarização no meio rural era dificultada pelas precárias condições de vida dos grupos sociais subalternos, localizados nas zonas rurais. O problema estrutural residia, obviamente, na questão da posse e do uso da terra. A necessidade da reforma agrária no Brasil já era histórica⁵, e sua não efetivação, indiscutivelmente, impediu a fixação de homens/ mulheres no meio rural e, por conseguinte, de crianças e adolescentes na escola.

O meio rural e a cidade afiguravam-se como espaços distintos, mas intimamente relacionados, tanto economicamente quanto socialmente. Para tanto, o processo de escolarização seria uma instância intermediária entre esses dois espaços, acreditando-se em seu enorme potencial para minimizar as contradições do sistema capitalista e os conflitos por ele gerados.

Na esfera federal, consideramos importante sinalizar que, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi iniciado o processo de delineamento geral do “[...] plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados” (MENSAGEM Presidencial, 1935, p. 132). Para tanto, na sua organização administrativa, foi criada a Diretoria Nacional de Educação⁶ um pouco antes da publicação da Constituição de 1934. A nova Constituição, promulgada a 16 de julho do mencionado ano⁷, se constituiu um importante marco político-institucional no que se refere à educação rural no Brasil. Para tanto, é relevante

⁵ Não nos esqueçamos que a Lei nº 601 de 1850, que trata das terras devolutas do Imperio do Brazil, instituiu logo no seu Art. 1º “Ficão prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra.” Segundo alguns estudiosos, essa lei significou o “batistério do latifúndio” no Brasil, ou seja, na prática somente aqueles que tinham poder aquisitivo teriam de fato acesso à propriedade da terra. Cf. estudo realizado por Stedile (2012). Todavia, uma substancial mudança, do ponto de vista político-institucional, somente veio a ocorrer, muito por força da atuação de Luís Carlos Prestes, senador pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB, quando ficou estabelecido no Artigo 147 da Constituição Federal de 1946, que definiu que “O uso da propriedade será condicionado ao bem-estar social. A lei poderá, com observância do disposto no art. 141, § 16, promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos.”

⁶ Cf. Decreto nº 24.439, de 21 de junho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24439-21-junho-1934-508449-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

⁷ Para maior detalhamento desse movimento, consultar, entre outros estudos, os de Chacon (1987) e de Bonavides e Paes de Andrade (1991). Neste último livro, encontram-se um conjunto de documentos relativos às tramitações, às participações e às discussões ocorridas em diversas instâncias de poder.

transcrevermos o parágrafo único, do Artigo 156, no qual ficou estabelecido que “[...] 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”. Entretanto, tão relevante quanto este é o Artigo 121, especialmente o seu parágrafo 4º da mesma Constituição ao estabelecer que

[...] 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, CONSTITUIÇÃO, 1934, negrito nosso).

Essa passagem pela Constituição de 1934 demonstra como os intelectuais, professoras/es bem como alguns administradores públicos conseguiram, pela força discursiva, fazer legitimar pela lei (a Constituição) a ideia de que a educação rural teria a força propulsiva para “fixar o homem no campo”. Assim, tendo como pano de fundo essa ideia é que passamos a discutir, neste item, como os representantes do poder constituídos, naquela época, enfrentaram os problemas da educação escolar pública primária rural, procurando equacionar os limites e as possibilidades que a escolarização no meio rural pudesse contribuir para a contenção dos fluxos migratórios internos e, ao mesmo tempo, ajudar na requalificação da mão-de-obra daqueles que atuavam no campo.

Nesse contexto, o interventor na Paraíba, Argemiro de Figueiredo, tendo em vista radicar o jovem no meio rural, defendia a necessidade de criação de escolas rurais, ao mesmotempoemquecriavaatividadesescolaresvoltadasparaasquestõesagropastoris, a serem também desenvolvidas nos grupos escolares localizados nas zonas urbanas. Assim sendo, em 1935, o próprio Argemiro informou que havia sido “[...] instalado junto ao grupo Isabel Maria das Neves, desta capital, o Centro de Actividades Rurales, e dentro em pouco, em Barreiras, município de Santa Rita, irá funcionar a primeira escola rural da Parahyba” (PARAHYBA, MENSAGEM, 1935, p. 13).

Convergindoparaasmesmaspreocupaçõesesboçadaspelomencionadointerventor, o agrônomo José Damasceno da Silveira ressaltava que

[...] o problema da educação rural, não [era] um dos mais difíceis de resolução, pois com um pequeno esforço por parte dos poderes competentes, dentro de alguns anos estaremos com ele quase solucionado. [...]

Para educarmos o nosso camponez, sou de opinião não ser preciso instalar Escolas Rurales, que possuam um aparelhamento bonito, rico, com prédios sumptuosos. Basta apenas, provêr as Escolas que se encontram no meio rural de um aparelhamento modesto e simples, dentro dos recursos que dispões a região. Por exemplo, acho de toda conveniencia que em cada município deveria haver uma Escola Primária Typica Rural regularmente aparelhada, sendo que as Escolas situadas nas Villas e Povoações deveriam ter tendência exclusivamente para o campo (SILVEIRA, 1936, p. 57).

Os discursos convergentes sobre a importância da expansão da educação rural na

Paraíba foram muitos e apontavam, não raras vezes, a falta de vontade política para a sua consecução. Nessa perspectiva, apesar de às vezes conseguirem atenção dos poderes públicos, quase sempre esteve

[...] a mercê do serviço de propaganda desenvolvido por iniciativa de raros e abnegados patriotas, nunca logrou vencer o domínio abstracto das cogitações para se traduzir em realidade eficiente. É que os antigos governantes, sem a perfeita compreensão de sua decisiva importancia nos destinos do Brasil, sempre recusaram a colaboração que se fazia mister solucional-o (OLIVEIRA, 1938, p. 109).

Segundo o mencionado autor, é “[...] que se compreende a razão pela qual nunca suscitou o desejado interesse o decantado lema “Rumo ao campo” (OLIVEIRA, 1938, p. 109).

Mas, a partir de meados da década de 1930, esse tipo de discurso foi, pouco a pouco, se tornando cada vez mais frequente, considerando, inclusive, a grande quantidade de matérias que foram publicadas na imprensa escrita paraibana, sobretudo no jornal A União, conforme salientamos na introdução deste livro.

Vale ressaltar que essas discussões foram promovidas tanto no âmbito da sociedade política quanto na sociedade civil – essa última representada nacionalmente pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e, localmente, pela Sociedade dos Professores Primários da Paraíba. Nesse sentido, considerando esse processo de discussão, Sizenando Costa argumentava que

[...] as atividades rurais se deviam desenvolver largamente na escola, e que o lar do Brasil deveria sofrer uma influencia reformadora de modo a tornar a nossa dona de casa mais apta, mais eficiente, menos dispersiva, menos desinteressada pelas questões economicas, e paralelamente a este trabalho, deveremos também valorizar o homem, oferecendo-lhe os meios para produzir com abundancia, se fixar no sólo, estimulando-lhe um amôr profundo pela sua gléba dadivosa, úbere fonte de riqueza e de felicidade. (COSTA, 1934, p. 60-61)⁸

Dessa forma, as escolas rurais deixariam de ser “escolas de reabilitação” de jovens delinquentes⁹ e passariam a qualificar o trabalhador rural, assim contribuindo para o desenvolvimento econômico brasileiro, particularmente o paraibano, e para a “fixação” de homens/ mulheres no campo.

Em 1938, segundo dados publicados no jornal A União, o Estado da Paraíba

⁸ A preocupação de Sizenando Costa em tornar a “dona de casa mais apta, mais eficiente, menos dispersiva, menos desinteressada pelas questões econômicas”, foi sistematizada no seu ensaio propositivo, publicado em 1941, conforme discutimos anteriormente.

⁹ É interessante lembrarmos que essa perspectiva foi dominante, especialmente nos anos de 1910 e 1920. Para tanto, foram criados na Paraíba o Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros, em 1924, localizado na cidade de Bananeiras, e a Escola Correccional Presidente João Pessoa, criado pelo Decreto nº 1.606, de 14 de novembro de 1929, inaugurado em junho de 1930, localizado no município de Mamanguape. Posteriormente, ficou mais conhecido como Centro Agrícola Pindobal. Sobre essas instituições, já foram realizados alguns estudos, contudo aqui destacamos os trabalhos realizados por Santos (2015) e Ribeiro (2017), respectivamente.

dispunha de 1.154 unidades escolares distribuídas da seguinte maneira: na zona urbana, 402 unidades escolares, com aproximadamente 32.205 alunos matriculados. Na zona distrital, 145 unidades escolares, com aproximadamente 9.431 alunos matriculados, e, na zona rural, 607 unidades escolares com aproximadamente 27.625 alunos matriculados (A UNIÃO, 22 nov. 1938, p. 8).

Esses dados nos informam que, apesar de existir um número maior de escolas localizadas no meio rural, elas apresentavam uma quantidade menor de alunos matriculados, ocorrendo inversamente no meio urbano.

Assim, nesse contexto de distribuição de escolas primárias que, em 1939, foi criada a Cruzada Paraibana de Educação¹⁰, que tinha como objetivo a “[...] extinção do analfabetismo e valorização física, moral e intelectual dos paraibanos” (A UNIÃO, 7 mar. 1939, p. 4). Para tanto, a mesma seria “[...] constituída de elementos de todas as classes sociais, interessando particularmente em seu movimento médicos, professôres e estudantes” e ainda se encarregaria em fundar “[...] escolas do ensino primário, rural e supletivo, instituições de caráter cívico-educacional, como sejam: Bandeiras de Educação e Saúde, Centros de Cultura Física, Grêmios cívicos e desportivos, etc.” (A UNIÃO, 7 mar. 1939, p. 4). Todavia, ao que tudo indica, isto é, considerando a nossa primeira intuição, a mencionada Cruzada não logrou êxito, uma vez que não encontramos outros registros acerca de sua atuação na Paraíba. Podemos ainda inferir que, apesar do analfabetismo, desde sempre, se constituir um dos grandes problemas da educação no Brasil, nos parece que ele somente passou a ser consorciado como parte da política de criação de novas escolas, especialmente no meio rural, a partir da década de 1950, período que discutiremos no próximo capítulo deste livro.

Nessa perspectiva, pensamos que, ao lado da necessidade de “fixar o homem no meio rural” pela atuação escolar, isto é, pela expansão da oferta de escolas rurais, era salientada a necessidade que esse tipo de instituição escolar contribuísse no processo de formação de “[...] uma nacionalidade forte, ambiciosa e cônica do seu próprio valor, relacionada e profundamente integrada com imensidade da terra feraz onde nasceu e se agita” (COSTA, 1941, p. 13). Para a intelectualidade da época, da qual Sizenando Costa foi um importante representante, vivendo em plena consecução do Estado Novo, o Brasil passava por uma “fase aguda da nossa história política”. Nesse sentido, as escolas rurais, o professorado assim como outras instituições culturais e educacionais foram pensadas e convocadas a dirimir a “[...] inquietação que [invadiu] todas as camadas da sociedade brasileira”. Avaliou Sizenando Costa, que

[...] quando parece terem falhado os homens e as instituições, cabe ao professor a tarefa suprema de moldar a nacionalidade à feição das necessidades da Pátria e dentro de uma estrutura moral que nos garanta, de futuro, melhores dias para o Brasil (COSTA, 1941, p. 13).

Para além dessa perspectiva mais geral, outros aspectos foram, também, indicados no sentido de resolver as questões da educação rural no Brasil e, especialmente, na Paraíba. Em 1941, por exemplo, foi publicada no jornal A União uma longa reflexão realizada pelo professor Mario Gomes acerca do rendimento escolar na Paraíba. De

¹⁰ Cf. Decreto nº 1.342, de 7 de março de 1939, que se encontra no anexo 2.

uma maneira geral, a crítica foi tecida a todo o “sistema” e forma de funcionamento da escola pública paraibana, todavia destacou que, no que concernia à educação destinada ao meio rural, a situação era mais agravante. Para ele, existiam cinco causas primordiais, que eram as seguintes:

[...] a) pobreza extrema da população escolar; b) pouco interesse dos pais na educação dos seus filhos; c) ocupações rurais da infância escolar no tempo da plantação e colheita; d) má distribuição das escolas pelas zonas mais populosas, do interior; e) influencia política na orientação do ensino (GOMES, 17 mai. 1941, p. 6).

Para cada um dos itens acima identificados, o mencionado professor desenvolveu a sua análise, apontando as causas sociais, econômicas e culturais que influenciavam o baixo rendimento escolar dos alunos. No entanto, para este momento, nos detivemos nos itens c e d, ou seja, naqueles mais diretamente relacionados ao meio rural. Acompanhemos:

[...] Dotado de miseráveis recursos de vida o trabalhador rural não tem tempo nem para sonhar dormindo, que, se educando e educando os seus filhos poderá em um próximo futuro se libertar de tais precárias condições sociais. Chega mesmo a pensar que nasceu para aquilo que a agricultura racional, mecanizada, orientada por uma melhor feição econômica é um privilégio sagrado do patrão que hereditariamente trouxe do berço aquelas qualidades inatas. O dinheiro que ganha dá desgraçadamente para o seu sustento e da sua família e a meninada andrajosa e faminta não pôde frequentar escolas. O pouco interesse, portanto, desses pais pela educação dos filhos tem assim infelizmente também uma dolorosa justificativa.

[...] Um outro e importante fator de que depende a assiduidade escolar é a própria faina agrícola. Vinte filhos que tenham um agricultor pobre, empregará todos vinte na luta da lavoura. Meninos ou meninas; uns para o eito outros para a sementeira ou apanha, de conformidade com o sexo a que pertençam. Todas as horas do dia são tomadas e a frequência escolar é sempre prejudicada. Neste ponto o horário escolar poderá ser melhor estudado com uma distribuição obrigatória e equitativa das horas de trabalho, sanará um pouco esta deficiência de frequências nas escolas. Existe atualmente entre nós, evidente má distribuição de escolas, tendo em vista os centros mais necessitados. E não é fácil fazer-se uma distribuição equitativa. Até agora, tem interferido muito neste ponto a política dos fazendeiros e dos políticos de verdade. Cada um que procure “a braza para a sua sardinha”: – Os fazendeiros têm filhos para educar e os políticos protegidos para colocar. [...] Muitas vezes não é a casa do fazendeiro, localizada no meio escolar mais populoso e o resultado é que distando da fazenda vários quilômetros a zona mais habitada se resente de educação. Daí a diminuição de frequência. Há lugares cuja situação topográfica pela estação chuvosa ficam completamente separada da escola, sempre situada bem pertinho da casa do fazendeiro... É natural pois que durante todo este campo seja sacrificada a frequência escolar (GOMES, 17 mai. 1941, p. 6).

Naquele contexto, a problemática do processo de alfabetização e fixação do homem no meio rural era quase sempre retomada. Conforme se vê,

[...] A escola do interior que se preocupa em alfabetizar, exclusivamente, a criança, concorre para o aumento dessa praga que infesta as cidades, os parasitas, os desempregados, os caçadores de lugares onde possam desfrutar um ordenado. Quantos braços perdem as nossas roças, quantos homens que estão nas cidades é que poderiam ser ricos no interior. Urge, por conseguinte, despertar essa “mentalidade do campo” em nossas crianças, para que elas compreendam que devem aprender a ler, mas também, ligar-se à sua terra, ao seu trabalho (BANDEIRA, 23 fev. 1943, p. 4).

Na verdade, toda essa discussão foi ampliada a partir de 1945, quando o Brasil assinou alguns convênios com os Estados Unidos da América e, especialmente, quando passou a funcionar a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR. Segundo estudo realizado por Calazans (1993) ao analisar tal convênio, destaca que o progresso da agricultura dependia, em grande parte, da educação do homem do campo, ou seja, “[...] uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura”. Para tanto, era imprescindível que fossem ampliados

[...] todos os meios de divulgação e informação: cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e ‘semanas ruralistas’”. No programa de educação rural, funcionando através da CBAR, três subprogramas devem ser destacados: Centros de treinamentos, semanas ruralistas e clubes agrícolas (CALAZANS, 1993, p. 21, *italico no original*).

Para além de todas essas possibilidades apontadas, também é necessário mencionar um aspecto específico e que muito afligiu os administradores públicos, intelectuais e professores, qual seja: a dificuldade de fixar as/os professoras/res na zona rural. Em 1947, Oswaldo Trigueiro, governador do Estado da Paraíba, teceu as seguintes considerações:

[...] O ensino rural em todo o mundo é sempre um problema difícil e complexo. A evasão dos campos para as cidades, onde a vida é mais fácil e confortável, é fenômeno universal. Para a fixação do professor em zona rural é necessário oferecer-lhe residência confortável, além da sala de aula, devidamente aparelhada (PARAÍBA, MENSAGEM, 1947, p. 24).

Assim, objetivando fixar o professorado e atender uma clientela rural, foram criadas, em 1946, diversas “Escolas Rurais”¹¹, desta feita assentadas em um novo projeto de escolarização em que consorciou a ideia de “fixar o homem no meio rural” à fixação da/o professora/or no meio/escola rural. As primeiras unidades foram implantadas nos Municípios de Sapé, Serraria e Maguarí, no Agreste paraibano. Na verdade, a criação desse tipo de estabelecimento integrava uma campanha federal, também induzida pelos convênios internacionais, que projetava, para 1947, 1.200 novas escolas rurais,

¹¹ Aqui, reforçamos a ideia da distinção entre escolas localizadas no meio rural e Escola Rural como um tipo específico de organização escolar.

das quais pouco mais da metade já se encontrava em construção, estando algumas em vias de acabamento. Nesse sentido, “[...] o plano do Governo Federal era de ampliar a sua ação para construção de mais 2 mil escolas e estender sua ação supletiva também à criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais”, (MENSAGEM Presidencial, 1947, [1987], p. 159), aspecto esse que discutiremos na segunda parte deste livro.

Esse novo projeto de escolas rurais na Paraíba passou por diversas dificuldades, pois exigiu muito mais que a construção de prédios escolares. A falta de prévio conhecimento sobre as reais condições pedagógicas e materiais que pudessem favorecer o efetivo funcionamento dessas escolas não foi bem avaliada pelos administradores dos poderes públicos federal, estadual e municipal. Em 1947, o Governo Federal chamou a atenção para o fato de que a

[...] falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até [então], uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural (MENSAGEM Presidencial, 1947, [1987], p. 159).

De qualquer forma, essas escolas foram financiadas pelo Ministério da Educação e Saúde e obedeceram a um padrão arquitetônico específico, que incluía salas de aula e residência do professor, conforme podemos observar na imagem 05. Em 1948, o Estado da Paraíba dispunha de 28 escolas rurais referentes ao primeiro acordo, que foi celebrado em 24 de junho de 1946, pelo mencionado Ministério e o Governo do Paraíba, situadas nos seguintes municípios: Sapé, Serraria, Maguarí, Ibiapinópolis, Bananeiras, Santa Luzia, Guarabira, Araruna, Cabaceiras, Teixeira, Patos, Alagoa Nova, Cuité, Ingá, Picuí, Monteiro, Cajazeiras, Conceição, Princesa Isabel, Piancó, Alagoa Grande, Catolé do Rocha, Antenor Navarro, Caiçara, Bonito, Areia, São João do Cariri e Itaporanga. Concomitantemente, havia a projeção de construção de “[...] 128 prédios para escolas rurais, de tipo padronizado, compreendendo sala de aula e residência do professor” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1948, p. 19-20).

A importância que os administradores públicos deram a esse novo tipo de organização escolar se refletiu na preocupação em reformar o ensino primário, incluindo a

[...] reestruturação da carreira de professor, cuja admissão só [seria] feita para zona rural mediante concurso, estabelecendo-se estágio para remoções. [Cogitou] ainda o Govêrno incluir, [...] vantagens ao professor da zona rural, para, com essas medidas, possibilitar a sua fixação no campo (PARAÍBA, MENSAGEM, 1948, p. 23).



Imagem 05 – Aspecto geral de uma das escolas rurais que foi construída, obedecendo o padrão residência da/o professora/o e escola. Conforme registro na própria foto, trata-se da Escola Rural da Serra do Pau D'Arco, construída no governo de Odon Cavalcanti, que foi nomeado Interventor Federal na Paraíba, pelo Partido Social Democrático – PSD no período de 13 de fevereiro de 1946 a 20 de setembro do mesmo ano
Fonte: Autoria desconhecida, s/d. Acervo de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro.

Naquele mesmo ano, foi publicada uma lei, criando um plano de construção de prédios escolares para a zona rural¹². A proposta era que, no período de 1º de janeiro de 1950 até 31 de dezembro de 1954, fossem construídos 800 prédios destinados à educação rural ao custo, cada um deles, de Cr\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil cruzeiros), sendo 20 mil destinados para a edificação propriamente dita e 5 mil para a compra de mobiliário e demais materiais pedagógicos. O critério de distribuição teria como “[...]base a média resultante das percentagens da área e a densidade demográfica de cada município” (A UNIÃO, 4 jan. 1949, p. 2)¹³. Assim, a partir desse indicativo, ficaram distribuídas a quantidade de escolas rurais por município, conforme podemos observar no quadro 01.

¹² Cf. Lei nº 313, de 31 de dezembro de 1948.

¹³ Nesta mesma notícia, encontram-se publicados todos os dados referentes à área e à população de cada município além dos cálculos que foram utilizados para a realização da distribuição de escolas rurais.

**QUADRO 01 – NOME DOS MUNICÍPIOS E QUANTIDADE DE ESCOLAS RURAIS
CONTEMPLADAS COM O PROJETO DE EXPANSÃO**

NOME DO MUNICÍPIO	PREVISÃO DE Nº DE ESCOLAS RURAIS	NOME DO MUNICÍPIO	PREVISÃO DE Nº DE ESCOLAS RURAIS
Alagoa Grande	08	Itaporanga	18
Alagoa Nova	09	Jatobá	08
Antenor Navarro	18	João Pessoa	32
Araruna	14	Maguarí	14
Areia	18	Mamanguape	32
Bananeiras	20	Monteiro	45
Batalhão	12	Patos	29
Bonito de Santa Fé	06	Piancó	36
Brejo do Cruz	16	Picuí	18
Cabaceiras	30	Pilar	14
Caiçara	12	Pombal	25
Cajazeiras	13	Princesa Isabel	22
Campina Grande	51	Santa Luzia	18
Catolé do Rocha	19	Santa Rita	15
Conceição	16	São João do Cariri	37
Cruz do Espírito Santo	14	Sapé	13
Cuité	19	Serraria	08
Esperança	06	Soledade	17
Guarabira	23	Souza	27
Ibiapinópolis	17	Taperoá	12
Ingá	12	Teixeira	16
Itabaiana	16	Umbuzeiro	18

Fonte: A União (4 jan. 1949, p. 1).

Entretanto, para que ocorresse a consecução do projeto de construção, em cada município, era necessária, como contrapartida, a doação de um terreno, para cada unidade escolar, de, no mínimo, 2.500m² (dois mil e quinhentos metros quadrados) (A UNIÃO, 4 jan. 1949, p. 2). Pensamos, no entanto, que essa exigência deva ter dificultado a implementação de todas as unidades previstas para cada município, especialmente àqueles que foram contemplados com um número maior, como os casos, por exemplo, de Campina Grande, Monteiro, São João do Cariri, Piancó, João Pessoa, Mamanguape e Cabaceiras.

Ao que tudo indica, em 1950, em torno de 10% do que estava previsto no plano já havia sido efetivado, ou seja, aproximadamente 80 escolas rurais foram entregues para a sociedade. Assim sendo, consideramos importante ressaltar que até aquele momento da história da educação escolar paraibana, não havia ocorrido tão rápido e significativo crescimento numérico de escolas públicas, especialmente de escolas

rurais, cuja distribuição, segundo mensagem de Oswaldo Trigueiro, “obedeceu ao critério da preferência atribuída às zonas mais comprimidas pelas necessidades educacionais” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1949, p. 51).

No plano federal, em 1949, segundo mensagem de Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa, “iniciou-se a construção de mais de 4.000 escolas rurais, com residências anexas para professores, [...] e, dessas escolas, mais de 1.000 se [achavam] concluídas” (MENSAGEM Presidencial, 1949, [1987], p. 175).

Semelhante ao que ocorreu em relação aos grupos escolares, o governo federal passou a ver nas escolas rurais uma organização escolar primária pública que poderia vir a debelar os altos índices de analfabetismo no Brasil. Para o presidente Dutra,

[...] muito ainda nos resta fazer no setor do ensino primário, pois que, lamentavelmente, apesar de nossos esforços, para uma população infantil em idade escolar que oscila entre 5 milhões e meio e 6 milhões, a capacidade de matrícula ainda não se eleva a 3 milhões e meio (MENSAGEM Presidencial, 1949, [1987], p. 175).

A análise do presidente punha em evidência as condições socioeconômicas gerais do país e o nível de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo brasileiro:

[...] É certo que a solução do problema está vinculada a fatores e circunstâncias inerentes ao estágio econômico e social do país, que reflete o grau de progresso material atingido. No entanto, 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 (MENSAGEM Presidencial, 1949, [1987], p. 175).

Os discursos elaborados, tanto em nível nacional quanto aqueles pronunciados no Estado da Paraíba, com a preocupação de atender as demandas das áreas rurais, foram reiterativos e aportados, não raras vezes, com dados estatísticos. Para tanto, o governo federal apresentou os seguintes dados:

É [...] desanimador o movimento de matrículas na órbita municipal, o que demonstra ser profundo e extenso o mal, reclamando para a sua solução recursos e prazos que estão fora de nosso alcance imediato. Para isso, aliás, muito contribui a fraca densidade demográfica de pelo menos 500 municípios brasileiros. Lembre-se mesmo que em 20 municípios, 90% das crianças em idade escolar não estão matriculadas no curso primário; em 142 municípios, esse déficit varia de 80 a 90%; em 245, oscila entre 70 a 80%; em 220, entre 60 a 70%; em 180, entre 50 a 60%; e abaixo de 50% encontram-se apenas 675 (MENSAGEM Presidencial, 1949 [1987], p. 176).

Assim, foi no contexto desses dados desoladores acerca da escolarização primária no Brasil e, certamente também da Paraíba, que foi realizada uma nova reforma, reorganizando o ensino primário paraibano.¹⁴ Nessa reforma, no seu capítulo IV,

¹⁴ Cf. Lei nº 320, de 8 de janeiro de 1949. PARAÍBA, Diário Oficial, 8 jan. 1949, p. 1-3.

referente à ligação do ensino primário com as outras modalidades de ensino, destaca que

[...] o curso primário elementar [manterá a articulação] com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e **agrícola**.

Curso primário complementar [manterá a articulação] com os cursos ginásial, industrial, **agrícola** e de formação de regentes de ensino elementar (PARAÍBA, DIÁRIO Oficial, 1949, p. 1, negritos meus).

Infelizmente, até o momento não temos maiores informações para avaliarmos quais correlações de forças foram estabelecidas no contexto de elaboração da mencionada Lei, no que concerne às duas perspectivas coexistentes acerca da educação rural no contexto paraibano, conforme anteriormente discutido. Contudo, logo de imediato, o que nos chamou a atenção foi a utilização do termo “curso agrícola”, ao invés de “modalidade de ensino rural”, o que reforça a problematização aqui elaborada de que a educação rural na Paraíba foi pensada muito mais para atender as demandas do setor produtivo primário (agricultura e pecuária) do que destinada à formação mais ampliada do cidadão vivente do meio rural, salvo aqueles princípios mais gerais, tais como: “a de iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas”, conforme enunciado no art. 1º, letra a, da Lei nº 320, de 8 de janeiro de 1949.

Todavia, no capítulo V, intitulado: “Do ensino rural”, nos artigos 14º, 15º e 16º da mencionada Lei, destaca-se que serão criadas “[...] escolas de ensino rural nas zonas que melhores vantagens ofereçam ao seu funcionamento. [...] Assim, o seu ensino deverá ser “essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o homem ao meio e será adaptado às necessidades e conveniências locais” (PARAÍBA, DIÁRIO Oficial, 1949, p. 1). Já no artigo 36º, no item VI, aparece a Escola de Ensino Rural definida como um tipo de estabelecimento de ensino primário¹⁵, que “será essencialmente prático, de acordo com as atividades locais” (PARAÍBA, DIÁRIO Oficial, 1949, p. 2), ou seja, vinculado ao setor produtivo local, conforme destacamos anteriormente.

A depender do nível do ensino primário, isto é, se elementar ou complementar, a distribuição das disciplinas foram assim elencadas:

a) Para o **curso primário elementar**, que compreendia o período de quatro anos de estudos:

Leitura e linguagem oral e escrita;

Iniciação matemática;

Geografia e História do Brasil, principalmente da Paraíba, e noções de geografia geral;

Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;

Desenhos e trabalhos manuais;

Canto orfeônico;

Educação física.

b) Para o **curso primário complementar**, que compreendia mais um ano de estudos:

Leitura e linguagem oral e escrita;

¹⁵ Além desse tipo de estabelecimento de ensino primário, encontram-se ainda: os jardins de infância, as escolas isoladas, as escolas reunidas, os grupos escolares e as escolas supletivas.

Aritmética e geometria;
 Geografia e História do Brasil, principalmente da Paraíba, e noções de geografia geral e história da América;
 Ciências naturais e higiene;
 Conhecimentos das atividades econômicas da região;
 Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região;
 Canto orfeônico;
 Educação física.
 Noções de economia doméstica e de puericultura, para os alunos do sexo feminino.¹⁶

Apesar de não constar a indicação do ensino de atividades voltadas para o mundo do trabalho industrial e/ou agrícola, identificamos que as disciplinas: Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Conhecimentos das atividades econômicas da região e as práticas educativas referentes às atividades econômicas da região garantiam a possibilidade de as/os professoras/estudantes trabalharem conteúdos voltados para as questões da educação rural no seu sentido mais ampliado e, quiçá, mais particularmente para o ensino agrícola.

Quanto à articulação do ensino primário com a formação de regentes de ensino primário elementar bem como em relação aos “regentes” dessas escolas, retomaremos essa discussão na segunda parte deste livro.

3.3 - CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES: INSTITUIÇÃO AUXILIAR DE ENSINO PARA A DIFUSÃO DE IDEIAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL E AGRÍCOLA

Conforme já salientamos no capítulo anterior, a ideia de expandir a educação rural no Brasil pela sua modulação paraibana, se deu a partir tanto da criação de escolas rurais quanto pela instalação de clubes agrícolas escolares. Essa ideia foi sistematicamente sinalizada por Sud Mennucci (1892-1948) e pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que foi criada, em 1932, no Rio de Janeiro e teve como alguns de seus fundadores Ari Pereira, Cândido Mota Filho, Juarez Távora, Plínio Salgado e Ildefonso Simões Lopes. Apesar de a mencionada Sociedade ter criado núcleos regionais em Minas Gerais, no Espírito Santo, na Bahia, em Pernambuco, em Goiás e em São Paulo¹⁷, havia seguidores das suas ideias espalhados por quase todo o Brasil. A Paraíba, por exemplo, contava com muitos seguidores, entre eles o professor Mario Gomes, que entendia que

[...] Um clube agrícola não [deveria] ter uma agricultura de brinquedo, sem eficiência e criado apenas para fazer cartazes para a meninada.

O professor que orienta deve ter presente, antes de tudo, a parte psicológica do assunto – a formação da mentalidade ruralista, real e de resultado imediato.

A criança moderna deve aprender fazendo, realizando. A curiosidade infantil é muito exigente e o menino quer ver o fim de todos os fatos que lhe são propostos ou expostos à sua atenção. O resultado do trabalho infantil, quanto tem êxito, entusiasmo e estimula.

¹⁶ Cf. os artigos 11º e 12º da Lei nº 320, de 8 de janeiro de 1949.

¹⁷ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Além desta parte puramente pedagógica, da ação educadora dos clubes agrícolas, têm eles ainda uma verdadeira ação preparadora dos espíritos infantis. Lançadora dos espíritos infantis. Lançam o germen de uma vida ativa que se auspícia. O clube agrícola podemos dizer: – é o jardim de infância a técnica camponesa.

Demos-lhe uma finalidade educativa e social. Fazemos a criança produzir também. Hoje todo valor humano deve ser aproveitado em nossa organização econômica. Digamos á criança que nos momentos de guerra ele deve auxiliar o trabalho da produção para que a nenhum dos nossos irmãos de aquém ou além mar falte a nutrição e conforto necessário para a vida.

Só assim realizará o clube agrícola uma ação preparadora e educativa nos destinos da infância brasileira.

Aos professores paraibanos cumpre incentivar e desenvolver os clubes agrícolas. Estarão fazendo assim uma obra de patriotismo. Patriotismo construtor (GOMES, 1º abr. 1943, p. 4).

Essa reflexão acima transcrita aponta vários aspectos tanto de ordem pedagógica quanto de ordem sociocultural e política. Nesse sentido, os clubes agrícolas escolares¹⁸ fizeram parte de um amplo conjunto de ações pedagógicas que receberam a incumbência de produzir e de divulgar conhecimentos sobre a vida no meio rural. Normalmente, funcionavam anexos às escolas primárias da zona rural e em grupos escolares localizados tanto nas cidades do interior quanto nos das capitais seguindo, portanto, àquelas primeiras orientações contidas na legislação paulista de 1933, anteriormente mencionada.

Os clubes agrícolas escolares foram, quase sempre, geridos pelo Ministério da Agricultura, contudo também recebiam auxílio de outros órgãos, tais como a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que se dispusera a difundir a ideia de um Brasil desenvolvido, pelo caminho da modernização do mundo rural. Entre outras atribuições, essa Sociedade ajudava os administradores públicos na identificação das melhores escolas, considerando, inclusive, as peculiaridades regionais.

Na Paraíba, igualmente como ocorreu em outras unidades da federação, alguns intelectuais e administradores do poder público concebiam um país moderno e desenvolvido, quando eram efetivados investimentos na educação das crianças do meio rural, consideradas, regra geral, como “atrasadas”, “não civilizadas” recalçadas e “jeca-tatu”¹⁹. Assim, objetivando romper com essa perspectiva negativa em relação aos viventes do meio rural, começaram a ser fomentadas campanhas, incentivando as/os professoras/es das cadeiras/escolas isoladas e dos grupos escolares, além de outras instituições educacionais a incorporarem, nas suas práticas pedagógicas, atividades

¹⁸ Uma primeira versão deste item foi elaborada durante a realização do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), por mim coordenado em 2009/2010 e intitulado: Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba: Interfaces histórico-educacionais na cidade e no campo (1930–1937). Posteriormente, fragmentos daquele mesmo texto, especialmente a indicação de algumas fontes, foram também utilizados no transcorrer do desenvolvimento da dissertação de mestrado de Priscilla Leandro Pereira, por mim orientada e defendida em 2013.

¹⁹ Vale lembrar que tais características foram amplamente difundidas a partir da obra literária produzida por Monteiro Lobato.

desenvolvidas nos clubes agrícolas escolares. A adoção de tais procedimentos, conforme mencionado anteriormente, foi largamente estimulada pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que realizou o 1º Congresso de Ensino Regional, ocorrido na cidade de Salvador no período de 15 a 30 de novembro de 1934, com o objetivo de reunir intelectuais, professoras/es e administradores públicos para discutirem sobre a educação rural no país. Nesse contexto, a Diretoria do Ensino Primário da Paraíba se empenhou em promover os meios para que fossem fundados o maior número possível de clubes agrícolas escolares no Estado, no “[...] intuito de, quanto antes, criar entre os escolares, uma mentalidade trabalhista e mais compatível com as necessidades do povo e do Estado” (A UNIÃO, 23 mai. 1934, p. 1).

Visando ampliar e difundir essa “nova mentalidade”, no Brasil, foram promovidas jornadas, objetivando difundir os ideais ruralistas, a partir da constituição de uma “grande marcha”, que havia tomado contornos mais significativos no Estado de São Paulo.

No ano de 1937, por exemplo, foram realizadas “palestras”, tanto na cidade de João Pessoa, quanto na cidade de Areia. Nesta última, inclusive, foram saudados “[...] os primeiros técnicos formados pelo Instituto de Agronomia do Nordeste” (MONARCHA, 2007, p. 33).

Os clubes agrícolas escolares exerceram grande influência no processo de difusão do ideário ruralista, uma vez que possibilitaram que as crianças, especialmente aquelas vinculadas ao meio rural, tivessem melhores condições de aquisição intelectual e social bem como a interação entre a escola e a família, além de intercâmbios entre alunos da cidade com aqueles oriundos da zona rural, proporcionando, assim, trocas de conhecimentos. Entretanto, não podemos esquecer que o incentivo à criação de clubes agrícolas escolares por toda a Paraíba também reforçou a busca de melhoria das condições de vida do homem rural, ou seja, investir na sua formação educacional, inserindo-o de forma mais consistente no setor produtivo agropecuário. Nesse sentido, tiveram como finalidade suscitar e desenvolver, nos primeiros anos de escolarização, o gosto pela floricultura, pela apicultura, pela pomicultura, pela avicultura, pela silvicultura, pela sericultura e pela pecuária visavam, inclusive, estimular o cooperativismo²⁰, uma vez que todos os seus “associados” trabalhariam para um mesmo fim, auxiliando-se mutuamente.

Os clubes agrícolas escolares deveriam seguir três princípios básicos, quais sejam: a eficiência, a seleção e o destino. A “eficiência” centrava-se na ideia de que todos os trabalhos deveriam seguir uma orientação técnica e eficiente; a “seleção” no sentido de que toda a criação ou plantação seriam feitas com espécies selecionadas e o “destino”, porque todos os produtos deveriam abastecer o mercado local, ou seja, dinamizar a economia e a sociedade que passariam a dispor de produtos de melhor qualidade e com preços mais acessíveis. Esses princípios, portanto, se constituíam fundamentais para a construção de um perfil de ‘aluno-cidadão-produtivo’, preocupado com a melhoria da qualidade de mercadorias que futuramente viessem a produzir no meio rural.

Outro aspecto relevante é que os clubes agrícolas escolares também serviriam para aproximar pais e professores, no sentido de propiciar uma maior e melhor relação entre as escolas e as famílias dos alunos, conforme defendia Sizenando Costa em seu

²⁰ Sobre o cooperativismo, consultar o estudo realizado por Araújo (2011).

já mencionado livro *A Escola Rural*. Acompanhemos o seguinte trecho:

[...] As instituições per e intra escolares, tais como os “círculos de pais e mestres”, as cooperativas e os clubes agrícolas etc., concorrerão para que, num trato direto entre professores e pais de alunos, mais profundamente se vincule a escola à família, e a organização do trabalho, pelas novas idéias, veiculadas pelas crianças e recebidas diretamente pelos pais, terá que sofrer uma remodelação completa, refletindo-se beneficentemente na fortuna particular e consequentemente na pública (COSTA, 1941, p. 18).

Os clubes agrícolas escolares deveriam se interessar pelo “povo”, pois, uma vez incorporados pela comunidade local, refletiriam os seus ideais tanto na vida social quanto econômica das famílias e, consequentemente, do estado. Era uma forma de gerir uma nova fonte de renda para todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino rural e, particularmente, do ensino agrícola.

Nesse sentido, para que atingissem os seus objetivos, era necessário que a sua institucionalização obedecesse a certa estruturação administrativa, ou seja, era sugerido, tanto pelos dirigentes da instrução pública quanto pelos membros da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que a diretoria de um clube agrícola escolar fosse sempre constituído de um presidente, de um diretor, de um secretário, de um tesoureiro e de zeladores. Com exceção do cargo de diretor/a, que será escolhido/a entre os/as professores/as da escola ou do grupo escolar, os demais deveriam ser eleitos pelas/os alunas/os com mais de dez anos de idade. As competências de cada um eram as seguintes:

Compete ao presidente: a) fazer a propaganda do Clube Agrícola Escolar no sentido do seu crescente prestígio e prosperidade; b) assinar todos os papéis e expediente do clube; c) substituir a diretora na presidência das sessões do clube.

Compete á diretora: a) presidir as sessões do clube; b) orientar as culturas e criações dos sócios; c) organizar a bibliotéca do clube; d) distribuir entre os sócios o material que o clube obtiver para suas culturas e criações; e) conseguir das autoridades ou dos particulares o terreno para a formação do bosque do clube.

Compete ao secretário: a) fazer a correspondência do clube; b) lavrar as atas; c) cuidar da bibliotéca; d) arquivar os compromissos; e) preparar as notícias para divulgação.

Compete ao tesoureiro: a) arrecadar a importancia das rendas dos produtos e entrega-la á diretora; b) fazer a escrituração financeira do clube; c) devidamente autorizado pela diretora comprar com os recursos do clube o material de secretaria e de trabalho que o clube precisar.

Compete aos zeladores: a) verificar se as plantações e criações dos sócios estão deacórdocomos compromissos que estes assinaram; b) acompanhar as culturas e criações dos sócios, seu desenvolvimento, indicar-lhes providências contra pragas, ensinar-lhes meios certos de trabalhar a terra e fazer as criações; c) com a diretora e o presidente organizar exposições locais dos produtos dos sócios; d) denunciar a derrubada de árvores e destruição de monumentos naturais que existam no lugar (A UNIÃO, 29 mai. 1942, p. 2 e 4).

Segundo estudo realizado por Pereira (2013, p. 144-145),

[...] a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres fornecia, gratuitamente, aos Clubes sementes, mudas, cadernos, além de aparelhagens, (recursos didáticos) necessários para o seu melhor funcionamento. A referida Sociedade, também premiava com dinheiro as janelas das escolas ou dos grupos escolares mais bem floridos, chegando ao valor de até 100\$000 (cem contos de réis).

As atividades realizadas pelos associados compreendiam desde o aprendizado de reflorestamento, incluindo a criação de hortas e de pomares nas escolas, as quais, posteriormente, poderiam vir a fornecer alimentos aos próprios alunos. Aprendiam como criar e cuidar de abelhas, de bichos-da-seda e de aves. Projetavam e organizavam os jardins onde funcionavam os Clubes, tudo isso feito a partir de um trabalho cooperativo entre professores e alunos, exercitando assim a troca mútua de conhecimentos. Nesse sentido, do ponto de vista didático, segundo Weschenfelder (2007, p. 241), quando analisa os clubes agrícolas escolares do Rio Grande do Sul,

[...] eram assinaladas como processo integrado na própria aprendizagem as atividades agrícolas que serviriam como campo de observação e experiência para vitalizar o ensino e objetivá-lo.

As crianças também deveriam alcançar certos objetivos por meio de ações pedagógicas específicas para aprender a transformar a si mesmo e ao mundo em sua volta.

Todos esses aspectos aqui apontados fizeram com que os clubes agrícolas escolares obtivessem sucesso crescente e cada nova iniciativa orientada pelos seus organizadores. O seu crescimento levou à criação da Federação Brasileira dos Clubes Agrícolas da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Para o funcionamento dessa Federação, foram designados delegados representantes de cada estado, a fim de proporcionar uma maior organicidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido em quase todo o país.

Na Paraíba, tivemos como representantes, inicialmente, o Dr. Diógenes Caldas e, em seguida, o Dr. João Maurício (1934), ambos conhecidos no estado pelos seus trabalhos frente às atividades agrícolas. Na gestão do Dr. João Maurício, houve a união da classe agrônômica, instalando uma Diretoria Técnica de Clubes Agrícolas da Paraíba. A partir dessa iniciativa, a inspetoria paraibana começou a organizar vários clubes agrícolas escolares, tendo como pioneiro o Clube Escolar 5 de Agosto, fundado pela iniciativa da Sra. Naide Martins Ribeiro, que funcionou anexo ao Instituto 5 de Agosto.

Os associados desse clube agrícola escolar se compromissaram com o plantio de diversas hortaliças bem como pela criação de galinhas e o preparo de viveiros de sementes de tucum, ipê caboclo, flamboyant, seringueira, entre outros.

A criação desse clube foi um grande incentivo para que muitos outros fossem efetivados na Paraíba. Nesse sentido, segundo Pereira (2013, p. 144-145), foram criados

[...] o Clube Agrícola Escolar Arruda Câmara (1934), anexo ao Curso Modelo e ao Jardim de Infância, o Clube Agrícola Escolar 'Antonio Pessôa' (1934), anexo ao Grupo Escolar 'Antonio Pessôa', este merecendo destaque, pois na data de sua inauguração 260 alunos compareceram à Fazenda Simões Lopes, onde assistiram a um trabalho de aradura e gradagem do solo. [...] Em seguida, foram criados os Clubes Agrícolas Escolares 'Izabel Maria das Neves' (1934), anexo ao Grupo Escolar 'Izabel Maria das Neves' e o Clube Agrícola Escolar 'Monsenhor João Milanez' (1934), vinculado ao Grupo Escolar de mesmo nome, na cidade de Cajazeiras.

É importante salientarmos que, em 1934, o Brasil já contava com mais de 400 clubes agrícolas escolares registrados e, seis anos depois, isto é, em 1940, com 881 (PEREIRA, 2013, p. 145; NICOLAU, 2016, p. 53).

O que percebemos, tanto nos clubes agrícolas escolares paraibanos quanto naqueles localizados em outros estados brasileiros, era a preocupação de se mudar o ensino tão arraigadamente tradicional e livresco, para um ensino mais prático, mais técnico e mais próximo da realidade local dos alunos, ou seja, adotando-se as técnicas do método ativo. Sobre essa questão, Veiga (2007, p. 273) analisa que, pela sua própria definição

[...] a escola ativa é aquela que desperta o interesse da criança por meio da atividade. Nessa concepção a criança aprende aquilo que lhe interessa, havendo estágios diferenciados na configuração dos interesses infantis. Ao ter conhecimento desses estágios, o professor pode intervir propondo tarefas adequadas à condição natural da criança.

Articuladamente a essa perspectiva pedagógica, a escola/ensino rural deveria levar o alunado a desejar permanecer fixado na sua região/localidade de origem, trazendo-lhes melhores condições profissionais, ou melhor, de ter acesso ao mundo do trabalho de forma digna, semelhantemente ao que acontecia, regra geral, nos centros urbanos. Para a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, a criação dos clubes agrícolas escolares causava uma

[...] larga repercussão nos meios pedagógicos do país a insistente campanha desta Sociedade por uma reforma radical do ensino que o adapte às imposições de cada região e às possibilidades da sua vida econômica. Temos demonstrado em sucessivos e copiosos estudos o desastre da nossa escola sem tecnicidade, sem profissão, livresca, desraigadora, verdadeiro canal de exodo, como dizia o nosso patrono, por onde se escoava a mocidade da hinterlandia nacional para o parasitismo das grandes cidades (A UNIÃO, 17 mai. 1934, p. 12).

Dois anos depois, isto é, em 1936, segundo Aquino (2017, p. 5), foi criado o Clube Agrícola Dr. José Augusto da Trindade, no Grupo Escolar Xavier Junior, localizado no município de Bananeiras, em sessão solene no dia 26 de outubro, "[...] mediante a presença de discentes, docentes, da diretoria da escola, do Inspetor Agrícola da Diretoria de Produção (Alfeu Rabelo), do encarregado do Ensino Rural no Estado

(José Damasceno da Silveira), entre outras autoridades". Nesse sentido, a criação do mencionado Clube estava no contexto de um total de 33 clubes agrícolas escolares existentes naquele ano, conforme consta no trecho do Relatório do Diretor do Departamento de Educação, publicado na Revista do Ensino paraibana. No mencionado documento, também encontramos a informação da existência na capital de

[...] uma cadeira de atividades rurais que funciona no grupo Isabel Maria, desde o mês de janeiro do corrente ano.

Dispõe o grupo de um hectare de terra, adquirido pelo Governo, para as demonstrações das várias atividades agrícolas.

Na regência da cadeira está a professora Maria da Conceição de Castro Dias, que fez o devido estágio na Escola rural modelo "Alberto Torres" do Estado de Pernambuco.

Sob a direção do técnico agrícola, dr. José Damasceno da Silveira, foram encetados na presença dos escolares, os prévios trabalhos de desbravamento, seguindo-se a aradura e gradagem para proceder-se às plantações e ficando toda a área preparada, dividida em lotes, com sua cultura própria (REVISTA do Ensino, 1936, p. 61).

Por se tratar o Clube Agrícola do Grupo Escolar Isabel Maria das Neves um dos mais bem estruturados na cidade de João Pessoa, o mesmo recebia com certa frequência a visita de normalistas, conforme podemos observar na imagem 06.



Imagem 06: Alunas do 4º ano da Escola Normal da Paraíba (cidade de João Pessoa), visitando os trabalhos desenvolvidos pelo Clube Agrícola do Grupo Escolar Isabel Maria das Neves. Do lado esquerdo na primeira fila a professora Maria da Conceição de Castro Dias (blusa branca e sem suspensórios) e na última fila do mesmo lado com terno branco e chapéu o agrônomo José Damasceno da Silveira
Fonte: Revista do Ensino (1936, p. 59).

Toda a movimentação realizada pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres também foi modulada na Paraíba, uma vez que tanto a mencionada Sociedade

quanto as diretrizes educacionais estabelecidas no Estado da Paraíba se encontravam sintonizadas com os ideais escolanovistas. Nesse sentido, os clubes agrícolas escolares procuraram efetivar práticas pedagógicas mais adaptadas aos contextos socioculturais e econômicos dos alunos. Coadunando com isso, com os alunos que estavam vinculados ao meio rural, era necessário que as escolas proporcionassem saberes que fossem construídos a partir das suas experiências rurais, introduzindo-os, ao mesmo tempo, no universo do trabalho.

Essas ações criavam estímulos, por meio de uma educação diferenciada, procurando, não raras vezes, desestimular a migração para os centros urbanos maiores, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e até mesmo para Recife e Salvador. Esses objetivos mais ampliados eram também compreendidos como facilitadores da permanência das crianças na escola em seu meio rural. Este último aspecto nos parece ter sido uma das grandes preocupações do governo de Getúlio Vargas, conforme já refletimos em momentos anteriores deste livro. Assim, era necessário afastar a miséria do país, fomentando o seu desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a sua modernização como um todo e não somente concentrando-o na região que hoje conhecemos como Sudeste. Nessa perspectiva, as implantações de clubes agrícolas escolares na Paraíba repercutiram não somente no meio rural, mas sobretudo nas cidades, já que muitos deles foram instalados em grupos escolares, objetivando difundir uma nova forma de aprender, ou seja, numa perspectiva mais ativa.

Articuladamente ao processo de expansão dos clubes agrícolas escolares, o governo do Estado da Paraíba, em 1939, publicou um decreto, determinando a “obrigatoriedade” dos inspetores agrícolas a ministrarem,

[...] aos alunos das escolas públicas, nos campos de demonstração que lhes são subordinados, em cooperação com os inspetores do Departamento de Educação, o ensino prático rudimentar da agricultura racional, jardinocultura, horticultura, pomicultura, avicultura, apicultura, sericultura e laticínios²¹. (A UNIÃO, 7 mar. 1939, p. 3-4)

Também estimulou que os professores, os inspetores, vinculados ao Departamento de Educação, além dos inspetores agrícolas, participassem da implantação e do “desenvolvimento de clubes agrícolas, pela organização de museus escolares, com objetos adquiridos pelos próprios alunos, e pela criação de pequenas bibliotecas agrícolas, em cada escola ou grupo” (A UNIÃO, 7 mar. 1939, p. 3-4). Para tanto, no ano seguinte, o Diretor do Departamento de Educação baixou uma portaria, solicitando aos professores que deveriam, “[...] pois entrar imediatamente em contacto com os senhores inspetores agrícolas para que eles se [pussem] á vossa disposição”. As atividades poderiam ser ministradas nos campos de demonstrações²² municipais ou nos clubes agrícolas (A UNIÃO, 19 jun. 1940, p. 1). Assim, naquele mesmo ano, o Departamento de Educação do Estado da Paraíba recebeu “congratulações” de Itagiba Barçante, diretor do Serviço de Informação Agrícola do Ministério de Agricultura, por ter envolvido os Inspectores Agrícolas do Estado na tarefa de “fomentar o ensino prático

²¹ Cf. Decreto nº 1.339, de 6 de março de 1939.

²² Tratava-se de espaços destinados para aulas práticas, onde ocorreriam as experimentações, as orientações e as demonstrações de como tornar produtivo um determinado tipo de plantação/lavoura.

de agricultura nas escolas."Esse órgão do governo federal também orientava em "todo o país as atividades dos mesmos, fornecendo-lhes assistência técnica e material como adubos, sementes, mudas, ferramentas agrícolas, publicações, etc." (A UNIÃO, 8 nov. 1940, p. 7). Paralelamente anunciou a preparação de uma "grande campanha em todo o Brasil" em prol do "ensino ruralista".

Vale também ressaltar que, naquele momento, foram anunciadas as atividades ruralistas no Grupo Escolar João Úrsulo, localizado na cidade de Santa Rita. Segundo o jornal A União, o professor Antonio Gomes, diretor do mencionado Grupo Escolar, em poucos meses de sua inauguração, já possui

[...] 36 canteiros de hortaliças bem cuidados com uma produção diária relevante.

Um dos pontos mais interessantes a notar no ensino agrícola iniciado no Grupo João Ursulo é que o Clube acima referido se mantém com a sua própria produção.

Nele estão sendo dadas, em dia determinado, aulas praticas de agricultura pelo próprio diretor do Estabelecimento.

É de louvar o interesse do professor Antonio Gomes pelo ensino rural interesse que deve imitado. (A UNIÃO, 4 jul. 1940, p. 1)

Ao que tudo indica, a eficiência da administração no mencionado Clube Agrícola, promovida pelo professor Antonio Gomes, se estendeu por anos vindouros, uma vez que, em 1943, ele já havia "[...] construído 653 metros quadrados de canteiros feitos a concreto, com numerário produzido pela renda da horta e pomar. E não é só: estantes, paredes, reparos, lanches às crianças pobres, copo de leite, etc. têm sido custeados com a renda do Clube Agrícola" (A UNIÃO, 23 mar. 1943, p. 5).

O processo de criação de novos clubes agrícolas escolares até então seguia orientações mais gerais, induzidas tanto pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, quanto, de forma indireta, pelo Decreto nº 1.339 de 06 de março de 1939. Assim, eram necessárias orientações mais diretas e claras de como implantar um clube agrícola escolar. Para tanto, foram publicadas no jornal A União um conjunto dessas orientações, como, por exemplo, em três matérias por nós selecionadas e intituladas: "Como se organiza um clube agrícola", "As atividades no clube agrícola" e a "Organização do campo dos clubes agrícolas escolares", todas no período de 1940 a 1942. Acompanhemos:

Em primeiro lugar, era necessário que ocorresse

[...] a adesão espontânea dos alunos [que] é ator indispensável para o bom funcionamento do Clube Agrícola; a fim de consegui-la, os professores devem despertar nos escolares o interesse pela Natureza, principalmente pela vista dos animais e dos vegetais, fazendo ver não só sua beleza, mas sua utilidade tanto pela observação direta como por meio de contos, narração de fatos, leituras sugestivas, etc. Ao referir-se á Natureza devem salientar as extraordinárias possibilidades de nossa riqueza agrícola. (A UNIÃO, 8 nov. 1940, p. 7)

Em seguida:

[...] agrupa-se os alunos mais interessados e inicia-se com eles os trabalhos agrícolas.

Com o exemplo desses e mais tarde com o progresso das plantações ou criações e ainda por fim, com os próprios resultados práticos, a professora procurará conseguir a adesão espontânea, entusiasta, de todos os outros meninos da Escola, adesão auxiliada por insinuante campanha de propaganda oportuna.

Conseguindo número relativamente suficiente de adeptos procede-se o registro dos sócios, á eleição da diretoria, de acordo com os Estatutos dos Clubes Agrícolas; á abertura dos livros da escrituração para inserção de sócios para átas das reuniões, assentamento das excursões e outras ocorrências da vida de clube etc. para registro dos trabalhos agrícolas e da distribuição das tarefas pelos alunos de vendas, etc.

A escolha de patrono que deve ser feita entre os nomes de brasileiros ilustres, já falecidos, é de grande utilidade para o clube.

A escolha das atividades, a divisão do trabalho, a articulação com as matérias dos programas escolares e a irradiação do clube pelas famílias dos alunos constituem outras preocupações dessas associações, tão úteis á nacionalidade. (A UNIÃO, 8 nov. 1940, p. 7)

Também foram dadas orientações acerca das condições climáticas, topográficas e sobre as “culturas” que melhor se adaptariam às condições naturais onde se localizariam os clubes agrícolas escolares. Nesse sentido, seguem as orientações:

[...] Sempre que pudermos devemos escolher o lado nascente do sol (não nos esquecendo de que todas as plantas necessitam de ar e sol). Escolhemos o lado do nascente por ser o sol da manhã mais branco e preferido desta maneira para as plantações. Tendo o terreno do clube preenchido tais condições vamos em seguida medir a sua área a dividi-lo em lotes para as suas diversas culturas. Devemos sempre que fôr possível fazer a pomicultura. Os terrenos quando ameaçados pelas erosões, devemos combatê-las da seguinte fôrma:

O primeiro lote para uma horta.

O segundo para um pomar.

O terceiro para um parque.

O quarto para diversas culturas quando fôr grande a área do clube.

Todos os clubes devem ter uma esterqueira para fornecer adubos ás suas culturas. Ao longo da cêrca com nas divisões de suas culturas, jardins, pomares, etc., devemos sempre plantar árvores que sirvam de cêrca viva e embelezem as culturas e ainda possam fornecer frutos. (A UNIÃO, 17 mai. 1942, p. 5)

Vale salientar que, das hortas, deveriam ser retiradas “[...] as hortaliças para a sôpa dos alunos da escola, e fornecer material para o ensino das diversas matérias dos programas, podendo desta fôrma o ensino agrícola rural integrar-se na pedagogia escolar” (A UNIÃO, 17 mai. 1942, p. 5). Os defensores da implantação de clubes agrícolas escolares acreditavam que

[...] Uma explicação do professor sôbre á formação da chuva, a germinação da semente, ou a floração de uma planta, suscita questões de linguagem,

de aritmética, de geografia, de história ou de geometria, harmonizando, dessa forma, o ensino geral com o particular, despertando o interesse pelos problemas locais e, ao mesmo tempo, o gosto pela elegância da linguagem, a exatidão dos cálculos, o conhecimento do país e sua formação histórica (A UNIÃO, 30 jun. 1942, p. 3).

Apresentadas as etapas necessárias para a implantação de um clube agrícola escolar, passamos agora à descrição de dois “exercícios executados” pelos sócios do Clube Agrícola São José, da Escola nº 1 da Ação Católica²³, localizada na cidade de João Pessoa e publicada no jornal A União, nos meses de abril e maio de 1942, respectivamente.

Iniciemos, pois, com a aula publicada em abril:

[...] PLANTIO DO MILHO

Cópia - Sublinhar os substantivos comuns

2º ano:

Escolhemos o local para plantarmos um pequeno milharal. Foi no recanto do terreno, mais distante das 2 torneiras que nos fornecem água para a rega, o que equivale dizer que queremos ter a produção da preciosa gramínea, apenas com águas das chuvas do inverno.

As terras que contêm muito húmus (matéria orgânica em decomposição) são ótimas para o plantio do milho.

Ditado de frases

3º Ano:

A criança começou o trabalho. Revolveu a terra. Igualou e riscou o terreno. Reservou a distancia de um metro de fileira a fileira. Serviu-se de cordões para a marcação. Cavou as covas, destinadas a receber a semente. Observou a profundidade de 4 a 5 centímetros para cada cova e a distancia de um metro, de modo a cada planta ficar com as 3 de “vis a vis”, formando um metro quadrado. Lançou a semente e vai esperar que o seu milho brote, cresça e frutifique.

Exercício de português

4º Ano:

Coloque nas frases seguintes, os artigos ou confôrme a necessidade. Para fazer limpa do terreno destinado ao plantio do milho, o ideal seria o arado e a grade. Mas se não os possuímos? A enxada, o enxadeco, o ciscador, farão o serviço mais penoso é exato, porém também util e proveitosa. Toda a vegetação arrancada, todo o lixo reunido, todo o estrume encontrado, tudo foi aproveitado e enterrado para enriquecer o solo. Nada de atear fôgo ao monturo. O fôgo é inimigo da lavoura.

Exercício de português

5º Ano:

Sublinhe os verbos na seguinte exposição da ultima aula sôbre o milho A professora distribuiu com os sócios do clube, sementes de milho para que plantem em suas casas. Mas que façam tudo de acôrdo com as lições recebidas na escola. Alguns alunos que se queixaram de que os quintais são em comum nas suas ruas ou de que as cêrcas permitem a entrada

²³ Há um significativo número de estudos sobre a Ação Católica Brasileira; entre eles aqui destacamos os realizados por Paiva (1992), Souza (2006), Maia e Sales (2018).

de galináceos dos vizinhos. A professora estimulou-os a consertar as cercas ou ainda plantar o milho até em quintais de vizinhos, parentes ou desconhecidos. No São João faremos a festa do milho²⁴, comemorando o plantio da generosa planta, base da alimentação do nordestino e nesta ocasião será premiada a melhor composição feita em classe pelos sócios do Clube Agrícola “S. José”.

NOTA – A cada trabalho executado em classe acompanha alusivo e á escolha livre do aluno (A UNIÃO, 11 abr. 1942, p. 5-6).

Nesta aula, podemos perceber que as/os professoras/res adotaram a metodologia formulada por Ovide Decroly (1871-1932), conhecida como “centros de interesses”. No primeiro caso, tratava-se do “Plantio do milho” e, na aula publicada em maio de 1942 “A Planta”, conforme é possível acompanharmos na proposta seguinte:

[...] A PLANTA

2º Ano – cópia

A planta é um ser que vive, respira, se nutre, cresce e se reproduz, mas que não tem o sentimento de sua existência, nem movimentos espontâneos, isto é, não pode mudar de lugar como qualquer animal. As plantas, desde as mais pequeninas, até as mais desenvolvidas – como as grandes árvores das florestas – são feitas mais ou menos do mesmo modo. Todas elas têm raízes, caule ou tronco e folhas. (Sublinhar na cópia os substantivos concretos).

3º e 4º Anos – Exercício de português

Escrever 6 nomes de plantas que nos forneçam bons frutos, 6 que nos forneçam alimentos em sementes, 6 das quais comemos as folhas, 2 cujas flores nos servem de alimento.

Ditado – A repicagem – Depois de preparada a nossa primeira sementeira cuidamos dos canteiros destinados á repicagem. Preparamos mais 3 canteiros do mesmo modo da sementeira de 3 x 1, mas desta vez com bastante estrume (esterco de curral). Munidos do nosso metro, uma taboa de 0m, 10 de largura por um metro de comprimento de pé a pé. No fim de 12 dias começamos o transplante dos primeiros tomateiros, continuamos até que completamos a muda. Como os 3 canteiros fôssem insuficientes, fizemos mais dois. Com as regas obtivemos lindas mudas, vendemos algumas e chegamos a presentear o Orfanato “D. Úlrico”²⁵ e Abrigo Bom Pastor.

2º ano - Matemática

Problemas - Reduzir o dinheiro as mercadorias seguintes: 8 pacotes de macarrão a 1\$200, o pacote; 2 maços de estrelinhas a \$800; 5 quilos de

²⁴ Sobre a festa do milho, encontramos também uma reportagem noticiando a que foi realizada pelo Clube Agrícola João Pessoa, do Grupo Escolar de Queimadas (antigo distrito de Campina Grande, que tornou-se município em 14 de dezembro de 1961), que “[...] promoveu a ‘festa do milho’, com o seguinte programa: manhã – confecção e preparação de alimentos derivados do milho, pelos alunos e professores, ornamentação do pátio do Grupo Escolar em caráter regional com espécies daquela planta. À tarde – apuração dos votos para eleição do “Rei da Festa”, escolhido entre os escolares. Conhecido o resultado da eleição, o “Rei” foi coroado com fôlhas da planta do milho. Em seguida, foi servida uma mesa de alimentos, preparados com o milho, aos presentes e aos alunos” (A UNIÃO, 27 ago. 1942, p. 5).

²⁵ Sobre esta instituição, consultar o estudo realizado por Nascimento (2015).

arroz a 1\$500, uma lata de aveia a 3\$500 e 2 de manteiga a 2\$500.

3º ano – Quanto precisamos para fazer a nossa sopa durante 15 dias á razão de 17\$500 diários?

4º ano – Temos 60\$000 de vendas de tomates a 14500 o quilo; quantos quilos vendemos? (A UNIÃO, 16 mai. 1942, p. 5)

Para além das orientações técnicas, conjugadas ao ensino de português e de matemática das aulas acima transcritas, nos chamou ainda a atenção a notícia intitulada: “Organização do campo dos clubes agrícolas escolares”, já mencionada anteriormente. Nela, verificamos que, antecedendo o texto propriamente dito, há a seguinte epígrafe: “A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país.” Em um primeiro momento, nos pareceu desarticulada do objetivo central da notícia, no entanto, ao pensarmos na conjuntura política, logo lembramos que a epígrafe reforça que, para além dos aspectos técnico e didático-pedagógico, os administradores escolares, os professores e os alunos deveriam ficar permanentemente atentos às suas responsabilidades “morais e cívicas”, ou seja, comprometidos com os ideários patrióticos e nacionalistas, principal base ideológica do Estado Novo. Nesse sentido,

[...] despertar na criança o interesse pelas coisas do campo, porque a criança que aprende a lavrar a terra, a plantar e a colher os seus frutos será, forçosamente, o homem altivo e leal de amanhã, amante da ordem e da família e o soldado heróico, defensor de seu país” (A UNIÃO, 3 jul. 1942, p. 3).

Não é demais reafirmarmos que tais ideários foram amplamente induzidos pelos Ministérios da Educação e da Agricultura. Sobre esse último Ministério, segundo o estudo realizado por Nicolau (2016), o Serviço de Informação Agrícola (SIA) foi criado em 1940, objetivando estabelecer processos comunicativos entre o governo federal com as diretorias e/ ou secretarias estaduais de educação e/ou de agricultura, procurando, ainda, gerar e disseminar conhecimentos técnicos que favorecessem não somente a criação de clubes rurais, mas que cuidassem de organizar

[...] e elaborar publicações para os jovens (cartilhas, livros sobre clubismo, relatórios) e a comunidade rural difundindo ‘informações’ capazes de transformar a vida e o trabalho das populações rurais. Este órgão, criado com base na ‘moderna’ concepção da agricultura e do trabalho rural, foi também responsável pela elaboração e difusão de propaganda em rádios e imprensa no geral para divulgar a importância da expansão dos Clubes Agrícolas. (NICOLAU, 2016, p. 51)

Com essa perspectiva, em 1942, o Departamento de Educação paraibano recebeu um comunicado da SIA nos seguintes termos:

[...] O Serviço de Informação Agrícola [...] esta empenhado em auxiliar a organização e a manutenção de clubes agrícolas escolares, para a **formação de uma mentalidade ruralística, nas novas gerações**, do Brasil. Para cumprir essa finalidade, [...] estimulará a fundação de clubes agrícolas no Estado da Paraíba, prestando assistência técnica e

material, tais como: a) orientando a sua organização e funcionamento, b) fornecendo-lhe ferramentas, sementes e mudas, publicações, adubos, inseticidas e fungicidas, prêmios e auxílios.

Para ser amparado pelo Serviço de Informação Agrícola, deve o clube agrícola pedir registro, preenchendo para tanto o boletim que lhe fôr enviado, do que constam as seguintes informações: a) nome, b) data de fundação, c) endereço completo, inclusive com nome da escola a que pertence, numero de sócios, e) trabalhos realizados, f) elementos que dispõe (terreno, ferramentas, dinheiro, proteção, oficial ou particular na localidade, etc), g) nome dos sócios e das professoras que orientam,

[...] O Clube Agrícola satisfaz suas finalidades: A) mantendo: I- horta, II – jardim ou cultura em vasos, latas, janelas, etc, de flores, III- pequenas criações de aves, coelhos, abelhas, bicho de sêda; B) orientando os seus sócios em assuntos agrícolas; C) fazendo excursões a propriedades agrícolas, participando nelas dos trabalhos de sementeiras, colheitas, podas, combate a pragas, enfim, de todas as atividades agrícolas; D) realizando concursos e exposições de produtos colhidos pelos seus sócios; E) colaborando com os serviços publicos na racionalização dos métodos de trabalho agrícola correntes no Brasil e principalmente na Paraíba.

Todo Clube Agrícola mantido com a cooperação o Serviço de Informação Agrícola deve relatar a êsse serviço, periodicamente, as suas atividades, documentando-as, quando possível, com fotografias. (A UNIÃO, 1 jul. 1942, p. 3, negrito nosso)

Assim, naquele mesmo ano, isto é, em 1942, já existiam no Brasil cerca de 725 clubes agrícolas, detendo o estado de Pernambuco 120 dessas associações e Minas Gerais com 112, (A UNIÃO, 2 jul. 1942, p. 3). A Paraíba, em 1943, contava com 43 clubes agrícolas em pleno funcionamento. (FREITAS, 21 fev. 1943, p. 5). Com esses números, já era possível criar uma Federação dos Clubes Agrícolas Escolares. Entretanto, era

[...] necessário reestruturar os Clubes Agrícolas Escolares existentes, promover a organização de novos outros e filiá-los á Federação afim de que todos eles obedecendo a uma orientação única desenvolvam seus programas em perfeita sintonia com o plano geral traçado que é nada mais nada menos do que a pratica do sadio ruralismo no amplo sentido de ALBERTO TORRES. (FREITAS, 21 fev. 1943, p. 5, caixa alta no original)

Para tanto, Honorato de Freitas sugeriu a indicação de Sizenando Costa, Lauro Xavier e José Clementino de Oliveira para compor “[...] uma comissão destinada a fomentar e incrementar êsse movimento na Paraíba” juntamente “com a colaboração de agrônomos e professores ilustres aqui sediados”.

[...] A esses três brasileiros da Paraíba eu entrego a tarefa de organizar em colaboração com o Departamento de Educação e cuja frente se encontra o sociólogo e escritor dr. Abelardo Jurema, a sorte da Federação dos Clubes Agrícolas Escolares da Paraíba, que por sua vez será também filiada a Secção de Clubes Agrícolas do Serviço de Informação Agrícola

Consideramos importante informar aos/as nossos/as leitores/as que o jornal A União, patrocinado pelo Departamento de Educação, publicou um significativo número de fotografias relacionadas ao funcionamento de clubes agrícolas escolares na Paraíba, objetivando promover uma intensa campanha em favor da criação e da manutenção deles. Todavia, devido ao tempo, as imagens se encontram muito desgastadas e esmaecidas, assim selecionamos apenas as seguintes.

Na de número 07, podemos observar um conjunto de meninas passando o rastelo no solo, provavelmente para retirar as ervas daninhas que haviam sido capinadas por aquelas que estão com uma enxada.



Imagem 07: Alunas da Escola da Ação Católica N. 1, de João Pessoa, em suas atividades diárias no Clube Agrícola, em 1942.

Fonte: A União (3 jul. 1942, p. 3).

Na de número 08, é possível observarmos os sócios do Clube Agrícola do Grupo Escolar de Serraria, quando terminavam os seus trabalhos de campo.

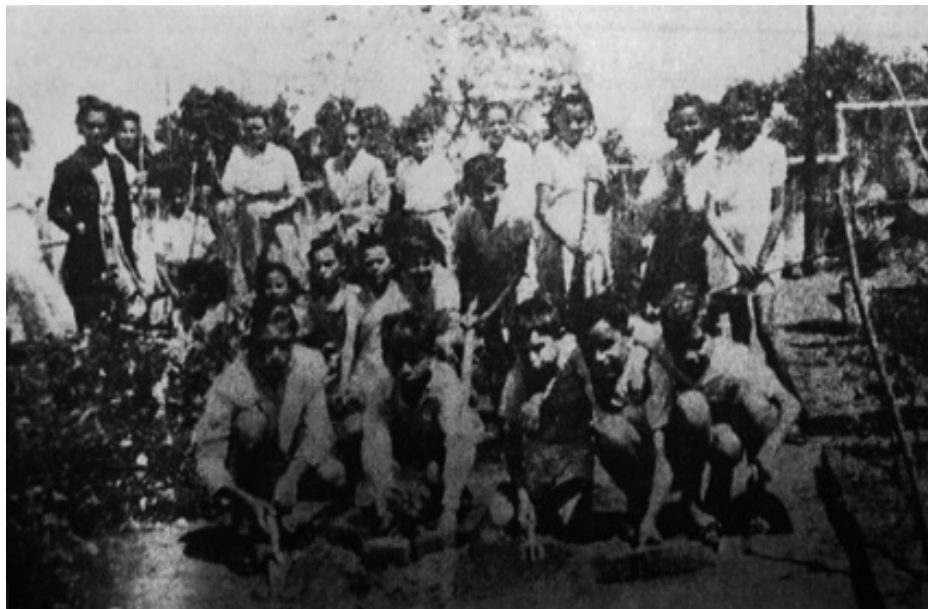


Imagem 08: Alunos e professoras/es ao término das atividades no Clube Agrícola de Serraria, em 1942.
Fonte: jornal A União (2 ago. 1942, p. 7).

As avaliações que foram efetivadas sobre a importância da adoção dos clubes agrícolas nas escolas paraibanas eram sempre muito positivas e abrangiam diversos aspectos do processo de ensino/aprendizagem. Entre eles, destacamos os relativos à cooperação, à economia e à disciplina consorciada a uma projeção da efetivação de “ajuste social”, enfim de como esse tipo de atividade escolar poderia desenvolver o “gosto e amor pelo estudo”. Nesse sentido, a seguir transcrevemos alguns trechos de um longo depoimento anônimo²⁶ que foi publicado nas páginas do jornal A União. Leiamos com atenção:

[...] **Cooperação** - O cooperativismo teve grande desenvolvimento nos trabalhos do clube.

Os meninos procuram ajudar-se auxiliando uns aos outros com grande espírito de fraternidade.

Trocam objetos, mudas, sementes, ferramentas velhas, latas, etc.

Todos compreendem, perfeitamente, que o auxílio mútuo e o trabalho coletivo dão melhores resultados do que o trabalho executado isoladamente.

Reúnem-se, às vezes, a um canto, para deliberar o melhor modo de executar uma tarefa que produza resultados satisfatórios.

Um exemplo frisante disso eu tive, quando foi preciso resolver o problema da irrigação da horta.

A água ficava muito distante, e a horta era grande. Havia só dois regadores. Depois de conversarem muito sobre o assunto, resolveram aproveitar uma lata grande, que conduziram para perto das plantações.

²⁶ Infelizmente, não conseguimos identificar a autoria do texto.

Pouco a pouco, em pequenas vasilhas, trazendo água de variados lugares, encheram a lata grande e, em pouco tempo, a horta ficou irrigada.

Os meninos, com esses trabalhos coletivos, estão perfeitamente cientes do valor da cooperação e não fogem ao dever de se dar as mãos, para um fim que percebem de grande alcance para todos.

Economia - Muitos meninos apáticos, indiferentes, retraídos, com as atividades novas, que desenvolveram, adquiriram qualidades morais, dignas de registro.

O espírito de economia apareceu também, sobre diversas formas.

Uns, vendo a necessidade do clube, de materiais e de dinheiro, para pequenas despesas, apressam-se em auxiliar.

Outros, querendo ajudar, de qualquer modo, pensam que tal ou qual objeto deve servir para alguma coisa – trazem alegremente, pedaços de arame, telas de armário, taboas, páus. Latas vazias, cabos velhos de ferramentas enfim, inúmeros objetos que eles, outrora, não pensavam em aproveitar ou guardar. Até as cascas das frutas, os papéis dos lanches, as folhas secas das árvores, juntam numa fossa, para fazer adubo.

Alguns pensam logo em economizar ou acumular imediatamente o lucro que terão com seu trabalho e esforço.

Outros, com vistas mais largas, pensam em multiplicar o seu aviário, desenvolver a sua horta, para uma fonte de renda certa e segura. Outros ainda, com visão maior e mais audazes, sonham com uma propriedade modelo, de grande vulto. (A UNIÃO, 9 jul. 1942, p. 3-4)

No que concerne ao aspecto disciplinar e de construção acerca do valor do trabalho como fator de efetivação de “ajuste social”, necessários no sentido de se buscar a partir da educação rural a superação da “indolência” e da “vadiagem”, vejamos:

[...] Todas as crianças gostam de trabalhar. A questão é que, para despertar esse gosto, o trabalho tem de ser interessante e atraente.

Um pequeno grupo de sócios indolentes, vadio, incapazes de esforço, a princípio conservaram-se arredios, indiferentes ao movimento do clube...

Pouco a pouco, entretanto, foram se interessando, observando o trabalho e a obra de seus colegas.

Meses depois, já estavam entusiasmados e procuravam uma ocupação de vulto nas atividades do clube, e hoje estão todos integrados nos trabalhos gerais da nossa agremiação.

Mas, não é só o gosto e amor ao trabalho, que eu tenho notado.

E, também, a formação de hábitos de observação, de reflexão, de energia, de firmeza de vontade e de iniciativa creadora. (A UNIÃO, 9 jul. 1942, p. 3-4)

Enfim, desejamos concluir este item, salientando que os clubes agrícolas escolares eram considerados verdadeiras escolas para preparar novas gerações que trabalhariam no meio rural, uma vez que os ensinamentos, a partir da prática, propiciariam aos/as alunos/as o contato com as realidades econômicas e gerariam, ao mesmo tempo, nos espíritos dos alunos, o culto pela terra que tudo lhes dá. (BANDEIRA, 23 fev. 1943, p. 4). Nesse sentido, é significativo registrarmos que, em 1944, o Brasil

contava com 933 clubes agrícolas escolares. Todavia, segundo o estudo realizado por Pereira (2013, p. 145), a partir do final da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945, até o início dos anos de 1950, ocorreu “[...] um arrefecimento da divulgação e propagação dos clubes agrícolas na Paraíba”, parecendo-nos que, no mencionado período, houve pouca preocupação dos administradores públicos em disseminar esses clubes, passando, em contrapartida, a concentrar uma ampla divulgação das semanas ruralistas²⁷ e, sobretudo, acerca das campanhas nacionais de educação de adultos²⁸. Nesse sentido, o “silenciamento” sobre os clubes agrícolas escolares foi possível de ser observado tanto no jornal A União quanto nas mensagens dos governadores que foram encaminhadas à Assembleia Legislativa paraibana. Assim, somente a partir de 1951, é que passamos a encontrar novas “notícias” e “relatos/mensagens” sobre os clubes agrícolas escolares no mencionado Estado. Sobre essa retomada de políticas de criação de clubes agrícolas escolares, trataremos no próximo capítulo deste livro.



²⁷ Essas Semanas eram consideradas “[...] elementos de divulgação popular dos problemas agrícolas, [...] realizaram-se, em 1956, 28 Semanas Ruralistas em 15 estados da Federação, com o total de 798 aulas e demonstrações práticas para agricultores. A média geral de frequência a essas aulas e demonstrações foi de 340 alunos” (MENSAGEM Presidencial, 1957 [1987], p. 282).

²⁸ Na Paraíba, especialmente no ano de 1949, no jornal A União, foi publicado um significativo conjunto de notícias sobre essas campanhas.

4.
 “NOVA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO”
 E A PROPAGAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS
 “PARA MELHORAR OS ÍNDICES DE
 ALFABETIZAÇÃO”
 (1950-1964)¹

C Como foi visto nos capítulos anteriores, as discussões em torno da educação rural foram intensas, nas décadas de 1930 e de 1940, apesar das inúmeras dificuldades para a sua plena efetivação e os inúmeros obstáculos, tanto de ordem política quanto de ordem econômica. Algumas daquelas dificuldades permaneceram no período aqui em foco, ou seja, de 1950 a 1964. A partir dessa premissa, é necessário tecermos algumas considerações no sentido de identificarmos as formas e as características de como foram sendo implementadas as políticas educacionais e, especialmente, aquelas voltadas para a escolarização rural, objetivando tanto melhorar os índices de alfabetização quanto da retomada dos clubes agrícolas escolares no Brasil a partir da modulação paraibana.

Para tanto, é necessário que apontemos alguns aspectos referentes à condução da política local, ainda marcadamente clientelista e patrimonialista. É, pois, partindo dessa cultura política que consideramos relevante realçar que o processo de expansão da educação rural esteve condicionado aos interesses locais, mas que interagem simultaneamente com aqueles advindos dos poderes nacional e estadual. Nesse sentido, as práticas clientelistas e patrimonialistas tiveram de se ajustar a um novo contexto político, marcado, segundo a historiografia brasileira, pela “política populista”². Segundo os estudiosos ela foi sendo conformada a partir da segunda metade dos anos de 1940, se estendendo até os três primeiros meses do ano de 1964, quando se efetivou o golpe civil e militar no Brasil. No caso da Paraíba, para Cittadino (1998, p. 18),

[...] a emergência de uma política populista só pode ser entendida a partir das transformações processadas na economia local com a penetração das relações capitalistas no campo, que destroem as relações tradicionais de caráter pré-capitalista, levando à expropriação do homem do campo e conseqüentemente, ao êxodo rural. É sobre essa população que migrará para os centros urbanos, constituindo aí as massas populares, que incidirá a política populista, e não, sobre um proletariado urbano criado por força do processo de industrialização.

¹ Uma primeira versão deste capítulo foi apresentada durante a realização do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação e publicado nos Anais Eletrônicos no mencionado Congresso, em 2015.

² Sobre essa questão, há na historiografia mais recente outras interpretações acerca do conceito de populismo. Segundo Gomes (2013, p. 32), “[...] Ser ‘populista’ significava ser ‘popular’; estar se comunicando como o ‘povo’, mais especificamente com o povo trabalhador, organizado ou não em associações, fossem sindicatos corporativos legalmente reconhecidos pelo Estado ou quaisquer outras formas, em especial se envolvessem **trabalhadores rurais**, ainda excluídos dos direitos trabalhistas.” (negrito nosso). Importante também consultar o estudo realizado por Ferreira (2005).

Assim, foi naquele contexto de complexas relações políticas, econômicas e sociais, as quais envolviam questões relativas ao nacionalismo, à democracia, ao desenvolvimentismo, à industrialização, à urbanização e à transição demográfica que, em 1950, foram entregues, na Paraíba, inclusive com o apoio de recursos federais, aproximadamente 82 prédios destinados ao funcionamento de escolas rurais. Do ponto de vista de sua estruturação curricular, regra geral para além das matérias básicas do programa do ensino primário, as escolas rurais deveriam ministrar “[...] ensinamentos de atividades agrícolas; higiene rural; economia doméstica, com prática de indústrias caseiras; trabalhos manuais, com prática de ofícios diversos, de modo a formar uma nova mentalidade no seio das massas rurais” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1950, p. 54). Esperava-se que, assim configuradas, essas instituições contribuíssem para que fossem alcançados seus objetivos mais ampliados, quais sejam: permanência do professorado no interior e “[...] fixação do homem ao solo, [...] tema de palpitante interesse para a nossa vida econômica e social” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1950, p. 54).

Em 1951, Getúlio Vargas retornou ao poder, eleito pelas urnas e enquadrado no novo momento em que o Brasil procurava consolidar o regime democrático, e salientou que era necessário aprimorar

[...] o princípio de igualdade de oportunidades para todos, básico em nossa época, e à luz do qual o processo educativo passa a ser considerado instrumento não só de conservação, mas, também, de **renovação** e de **progresso**.

[...] Um grande país é, em última análise, uma comunidade de homens de forte capacidade de iniciativa individual e de vivo espírito de cooperação.

[...] A escola é instrumento insubstituível na formação dessas duas qualidades, sobretudo a escola que vá além da simples alfabetização e prepare o homem para solução dos problemas do meio onde vive. Sem esse instrumento, ou com sua existência em grau escasso, ocorre a desigualdade de oportunidades, alarga-se a área de injustiças e de insatisfações. (MENSAGEM Presidencial, 1951 [1987], p. 199, **negrito meu**)

Para dar conta desses aspectos, quais sejam, os relativos à quantidade e à qualidade da educação pública brasileira, Vargas salientou ainda que a primeira dessas tarefas estava

[...] afeta, em face da competência que a Constituição atribui à União de fixar as bases de diretrizes da educação nacional, ao congresso, o qual, na sua sabedoria, dará ao magno problema a solução mais conveniente e consentânea com as necessidades nacionais.

A segunda importa, antes de tudo, na multiplicação das escolas elementares e normais, rurais e urbanas, que constituem, indiscutivelmente, as bases do sistema de educação popular. (MENSAGEM Presidencial, 1951 [1987], p. 200)

Nesse sentido, no seu primeiro ano de governo, Vargas considerou indispensável verificar o que havia “[...] em nosso sistema escolar e em nossos hábitos pedagógicos de bem-sucedido e de frustrado, que necessidades [estavam] sendo atendidas ou postergadas e que influências renovadoras se [deveriam] estimular neste campo” (MENSAGEM Presidencial, 1951 [1987], p. 203). Nessa perspectiva para o

conhecimento dos problemas da educação nacional se fazia indispensável

[...] reunir dados os dados já apurados. Coligir novos elementos através de inquéritos e pesquisas especiais, analisá-los e sistematizá-los a fim de que, das discussões de políticos e educadores, sociólogos e economistas, surjam as indicações para o planejamento contínuo da educação nacional. (MENSAGEM Presidencial, 1951[1987], p. 204)

Considerando esse conjunto de argumentos em torno das questões educacionais, identificamos aspectos que refletem as ideias centrais da democracia liberal, de influência norte-americana e, ao mesmo tempo, reforçada pelos ideais da Escola Nova. É certo que o ideal de educação voltada para o desenvolvimento e para o progresso da nação foi recorrente nos discursos políticos desde os anos de 1930, entretanto, influenciada pelo retorno de um ambiente político democrático, que foi se consolidando desde o final do Estado Novo (1946), a questão educacional e as especificidades da escolarização no meio rural foi assumindo novos contornos, apesar da permanência de alguns aspectos. Na verdade, podemos reforçar, tomando como referência os estudos realizados por Calazans (1993, p. 30), que “[...] o modelo de desenvolvimento é uma variável que [interferiu] no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural.”

Destarte, considerando o mencionado contexto político-institucional e econômico manifesto pelo desenvolvimentismo, que, em 1952, Vargas convidou para assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – o intelectual e prestigiado educador Anísio Teixeira, que foi um dos principais integrantes do movimento escolanovista. Este, ao assumir a direção do mencionado órgão, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, em seu discurso de posse, assinalou a ocorrência de duas fases na história da educação escolar recente. Uma primeira fase, que foi se instaurando a partir do final da década de 1920 e se estendeu até um pouco mais dos meados dos anos de 1930 e que

[...] caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular pela recuperação da escola. [...] Menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. (TEIXEIRA, 1952, p. 9)

Nessa fase, ele considerou que a escola primária “[...] era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares.” Na segunda fase, ocorreu a reação de um confuso tradicionalismo que se infiltrara “[...] com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais”. Assim, “entramos em uma fase de condescendência para com os defeitos nacionais, que raiou pela inconsciência. Confundimos dissolução com expansão” (TEIXEIRA, 1952, p. 10).

De tal modo, tomando como referência as reflexões realizadas pelo mencionado educador, entendemos que o modelo escolar vigente se encontrava em colapso. Para Anísio Teixeira, a dissolução do sistema escolar brasileiro foi provocada pela

[...] redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-

na em má escola de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida. (TEIXEIRA, 1952, p. 10, *itálico no original*)

Não obstante, em um país marcado por grandes desníveis sociais e econômicos e com a permanência dos altos índices de analfabetismo, particularmente na Paraíba, era necessário que o Estado investisse na “educação das massas”, salientava Vargas com certa frequência nos seus discursos.

Os significativos índices de analfabetismo, no Brasil e, sobretudo, na Paraíba, estavam inseridos no grande conjunto de problemas educacionais que afligiam praticamente todas as unidades da federação brasileira. Nessa perspectiva, o discurso de Getúlio Vargas nos permitiu inferirmos que as estatísticas revelavam

[...] a existência, nas zonas rurais do País, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não [foram] atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não [buscavam] a escola, ou, se o [fizeram, encontraram], na deficiência de instalações adequadas, o empecilho para a matrícula.

De norte a sul, nas grandes cidades ou nos centros de fraca densidade demográfica, nos núcleos industriais ou nas regiões agropastoris, nas zonas de colonização ou fronteiriças, a população em idade escolar não [foi] absorvida pela rede do sistema oficial ou particular. Fica, assim, de ano para ano, apesar dos esforços dos educadores e administradores, aumentando o contingente de crianças que [faziam] parte do que se [chamou], usualmente, de “déficit escolar”, ou seja, a massa de alunos que não [encontrou] oportunidade para aprender a ler, escrever e contar. (MENSAGEM Presidencial, 1952, [1987], p. 213)

Naquele mesmo ano, isto é, em 1952, Anísio Teixeira foi ainda mais enfático ao afirmar que era necessário “[...] dar início a um movimento de verificação e reavaliação de nossos esforços em educação” (TEIXEIRA, 1952, p. 14.). Para tanto, caberia ao INEP,

[...] uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, dissolver-nos.

[...] Assim é que não pudemos fazer escolas sem professôres, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e muito menos, ante a falta de professôres, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. (TEIXEIRA, 1952, p. 14-15)

Conforme se vê, tudo indica que as vozes do Presidente da República e do Diretor do Inep eram uníssonas, uma vez que o Ministério da Educação e Saúde, a partir daquele órgão, deveria desenvolver estudos para ajudar na eclosão do “[...] movimento

de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar” (TEIXEIRA, 1952, p. 16), ou seja, não poderia mais se limitar à elaboração de censos estatísticos da educação. Era “[...] necessário levar o inquérito às práticas educacionais. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos” (TEIXEIRA, 1952, p. 17, *itálico no original*).

Assim, naquele contexto foi dada ênfase na urgência de que o governo federal deveria realizar uma avaliação do sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que os princípios escolanovistas foram retomados por intelectuais preocupados com as questões educacionais brasileiras. Era necessário, portanto, romper definitivamente com a escola tradicional, como sempre era reiterado por Anísio Teixeira, nos seus discursos, uma vez que considerava o modo de aprender, a disciplina escolar e o modo de julgar o progresso de cada aluno eram artificiais. Nesse sentido, era

[...] Impossível evitar nessa organização o elemento autocrático. Toda ordem é externa e imposta, pois as crianças e jovens estão submetidos a um processo tão estranho aos interesses e necessidades reais da idade que somente completa docilidade por parte do aluno ou dura imposição por parte da escola poderão produzir a ‘ordem’ escolar. (TEIXEIRA, 1952, p. 13, grifo do autor)

Todavia, Vargas compreendia que a solução do seu principal problema, qual seja, os relativos aos altos índices de analfabetismo, não se resolveria simplesmente pela única via de maiores investimentos destinados para a criação de novos grupos escolares, escolas reunidas ou escolas rurais ou na qualificação do professorado. Compreendida, pelo menos era o que verbalizava nos seus discursos, a extrema necessidade de resolver problemas sociais mais amplos.

[...] A existência de sistema escolar que possa abrigar toda a população infantil será conseqüência da solução de múltiplos problemas que nos afligem: transportes, saneamento, irrigação, fomento à agricultura, imigração. Assim, a repressão do déficit exigirá simultaneamente a inversão de bilhões de cruzeiros no reaparelhamento dos transportes e vias de comunicações, no saneamento das zonas derrotadas pela malária e verminoses, no fomento da produção das utilidades fundamentais à vida. (MENSAGEM Presidencial, 1952, [1987], p. 213-214)

Assim, mesmo considerando todos aqueles aspectos relativos à vida social no seu sentido mais amplo, era necessário atentar para as demandas educacionais. Naquele contexto, ainda, se encontrava em curso, no Congresso, a lei complementar à Constituição, que traçaria as diretrizes e base da educação nacional.³ Anísio Teixeira entendia que essa lei básica não poderia deixar, dentro dos princípios constitucionais, de preceder uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação. As palavras de ordem foram: descentralização e liberdade com responsabilidade (TEIXEIRA, 1952, p. 15).

³ Em 29 de outubro de 1948, foi encaminhado por Eurico Gaspar Dutra ao Presidente da Câmara dos Deputados o projeto de lei destinado a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que fora elaborado pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani.

Entretanto, para que se realizasse a descentralização da administração educacional, era necessário aprimorar a democracia enquanto regime político da nação. E a “educação para todos” seria um dos principais meios para efetivá-la.

A preocupação com os processos democratizantes também foi ponto de discussão de alguns intelectuais paraibanos, entre eles Afonso Pereira da Silva, que apontava como um dos seus principais problemas a

[...] presença de políticos, e não de educadores nas pastas de Educação, fator êste de ruína do ensino, onde interesses de uma ordem superam a interesses de outra ordem mais evidentemente importante. Fazem então, escolas; desfazem ensino; alojam políticos, afugentam educadores (SILVA, 1953, p. 54-55).

A análise procedida pelo mencionado intelectual, e parcialmente acima reproduzida, retomou a questão relativa à política clientelista e patrimonial que submetia as reais necessidades da sociedade em objeto de manipulação excessivamente exercido pela elite política e econômica local. Nesse sentido, percebemos uma permanente preocupação com a descentralização administrativa da educação brasileira como fator que poderia contribuir para a consolidação do regime representativo. Essa tarefa caberia aos intelectuais e, mais particularmente, pelos renomados e influentes educadores da época, uma vez que o Estado brasileiro, no âmbito da educação escolar pública, aprofundou um centralismo que já se processava desde os anos de 1930 (HORTA, 1994). Em contrapartida, o que percebemos é que o governo federal procurou imprimir, de forma cada vez mais explícita, nas unidades da federação, determinadas concepções educacionais e procurou efetivá-las politicamente em detrimento das especificidades existentes em cada uma delas. Nesse sentido, a descentralização política e da gestão da educação escolar ficaram, até certa medida, enclausuradas no âmbito de alguns especialistas da educação paraibana. Assim, na contramão do que era propugnado localmente por alguns educadores, no nível federal, prevalecia a ideia de que, mesmo considerando que o processo de expansão de escolaridade pública fosse “[...] fundamentalmente competência das outras esferas político-administrativas, a experiência já provou, neste particular, a fecundidade da interferência federal sob a forma de cooperação e de auxílio aos quais devem ser intensificados e estendidos”, ressaltou Vargas em 1951 (MENSAGEM Presidencial, 1951[1987], p. 200). Assim, julgava Getúlio Vargas, “[...] caber ao Governo Federal a função precípua de, pela assistência técnica e financeira, assegurar condições para que os Estados, os Municípios e os particulares possam dar a máxima contribuição para a melhoria do nível educacional do povo” (MENSAGEM Presidencial, 1951[1987], p. 200). No ano seguinte, isto é, em 1952, reiterou as suas ideias com a seguinte avaliação:

[...] Verifica-se ser praticamente impossível, ainda que teoricamente defensável, que os Estados resolvam dentro de seus reduzidos recursos orçamentários, a grave situação em que se debate o ensino primário brasileiro. Sem prédios adequados, sem professorado tecnicamente habilitados, sem material escolar, será difícil o encaminhamento de sua solução.

Verifica-se, ainda, que há Unidades Federadas que não atendem teoricamente a 75% de sua população em idade escolar; outras apresentam déficit teórico entre 60 a 70%, bem poucos estados apresentam déficit inferior a 50%. A verdade é que o quadro realmente desolador, no que diz respeito ao ensino primário. (MENSAGEM Presidencial, 1952 [1987], p. 214, *italico no original*)

Não é demais salientarmos que as políticas públicas educacionais destinadas ao meio rural quase sempre foram colocadas em segundo plano em relação àquelas destinadas aos centros urbanos, uma vez que com o advento da urbanização e em algumas regiões brasileiras associadas à industrialização, as cidades se transformaram nos principais centros de desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social e cultural. Essa situação foi, inclusive, constatada por Hobsbawm (2005, p. 345), ao realizar reflexões sobre o Terceiro Mundo. Para o mencionado autor, “[...] o problema era que, como modernidade e governo andavam juntos, o “interior” era governado pelo “litoral”, o sertão pela cidade, o analfabeto pelo educado”. Foi, portanto, nessa conjuntura mais ampliada que, em 1952, foi lançada, em todo o Brasil, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER –, que teve, entre outros objetivos, ampliar a oferta de escolas no meio rural bem como melhorar a qualidade do ensino nessas escolas. Para além disso, deveria,

[...] Contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre cidade e o campo. (PAIVA, 2003, p. 225)

Não obstante todo esse movimento em prol da educação rural, o Inep avaliava com certa frequência as ações voltadas para a educação nos estados e municípios. Assim, sempre que possível, o mencionado órgão realizava periódicas inspeções, como a que aconteceu em 1954, pelo Inspetor Lealdo Campos, que veio inspecionar especificamente as escolas rurais paraibanas (A UNIÃO, 21 jan. 1954, p. 3). Naquele mesmo ano, foram “[...] ultimados quatro acordos do Estado da Paraíba com o Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de incentivar a disseminação de unidades escolares”. Para tanto, foram concedidos “[...] auxílios para o incremento do ensino rural, através da construção de novas unidades em todo o Interior do Estado”. Assim, o terceiro e o quarto acordos destinaram-se a “[...] atender as despesas de construção de oito escolas rurais tipo geminadas para sede dos distritos [...] e compreende recursos financeiros para a edificação de mais seis escolas primárias rurais, localizadas em núcleos de menor densidade de população” (A UNIÃO, 4 abr. 1954, p. 3).

Nos anos que se seguiram, como intuito de dar prosseguimento ao desenvolvimento do ensino rural na Paraíba e, em apoio à mencionada Campanha, o Governador José Américo de Almeida publicou a seguinte reflexão:

[...] Ninguém em sã consciência, ousaria negar ou mesmo obscurecer os esforços que vêm sendo despendidos pela atual administração no sentido de tornar efetivo, com a amplitude que se faz mister, o plano de desenvolvimento do ensino rural. Neste propósito, começou pondo em prática desde seus primeiros dias, rigorosas medidas, de resto

subordinadas ao critério geral de moralidade no atraso da coisa pública, visando assegurar, antes de tudo da parte do Estado, uma execução sistemática dos convênios celebrados em diferentes épocas, perante o Ministério da Educação.

[...] Por outro lado, não passou despercebido ao atual Governo o fato de que o programa relativo ao incremento do ensino rural não se pode restringir à simples construção de prédios escolares na **zona campestre**, mas envolve sobretudo, um problema de cooperação integral entre os dois níveis de governo interessados, cabendo ao Estado, sem dúvida alguma, proceder ao aproveitamento do pessoal docente à base do critério de especialização. (A UNIÃO, 29 jul. 1955, p. 3, negrito meu)

A matéria acima transcrita foi redigida nos últimos meses de sua administração, no intuito de demonstrar seu empenho em relação à educação rural como também com a especialização das/os professoras/es. No que concerne à administração de Flávio Ribeiro Coutinho, na Paraíba, é possível percebermos que houve continuidade nos trabalhos realizados no governo anterior e, também, a permanência da preocupação com a problemática da educação rural, sobretudo ressaltados os altos índices de analfabetismo. Ainda no primeiro ano de sua gestão, diversas publicações relacionadas à educação rural foram encontradas no jornal A União, explicitando, cada uma, em diferentes aspectos, as deficiências, os problemas e as peculiaridades referentes à “educação campestre” (VASCONCELOS; SILVA; PINHEIRO, 2016). Em uma matéria, publicada no jornal A União, que tratou da Campanha Nacional de Educação Popular, identificamos a seguinte crítica, comparando a educação produzida no meio rural com as que eram efetivadas nas cidades:

[...] Mas se sua atividade é pouco satisfatória nos centros adiantados, nem mesmo sua existência é lembrada no ambiente rural, justamente no ponto em que sua atuação deveria ser mais efetiva.

Aqui mais uma vez, revela-se o grande mal da nação: a excessiva centralização de recursos nas cidades, enquanto o campo, sustentáculo da economia, permanece entregue a própria sorte, que por sinal tem sido bastante “madastrinha”. (A UNIÃO, 22 mar. 1956, p. 3)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, segundo estudo realizado por Vasconcelos; Silva; Pinheiro (2016, p. 528),

[...] esse tipo de problema apareceu reiterativamente nas publicações, além de destacar outros aspectos, tais como: o fato da educação rural se apresentar isolada econômica, social e culturalmente; apresentar altos percentuais de analfabetismo na zona rural; a seca e o êxodo rural; a necessidade de fixação do homem ao campo; maiores investimentos para o ensino superior e menores para o ensino primário; as diferenças de quantidade e de qualidade em relação aos procedimentos de ensino rural e do ensino praticado nos grupos escolares das cidades, entre outros.

Nesse sentido, Hobsbawm (2005, p. 346), ainda discorrendo sobre a situação do Terceiro Mundo, destacou que “[...] a sede de conhecimento explica muito da espantosa migração da aldeia para a cidade que esvaziou o campo”, fazendo com que

muitos dos que possuíssem o mínimo necessário economicamente buscassem, para seus filhos, garantias de uma educação de melhor qualidade, uma vez que “a atração da cidade estava não menos nas melhores oportunidades de educação e formação para as crianças”.

Vale ainda salientarmos que, com o avanço do capitalismo no mundo rural e, portanto, com o crescimento dos insumos⁴ e com a presença das máquinas, ou melhor, do trator, do arado e do cultivador, que pouco a pouco substituíram a enxada e a escavadeira, exigiram dos trabalhadores rurais conhecimentos técnicos que somente seriam compreendidos e absorvidos na prática cotidiana do trabalho com o mínimo de escolarização. Esse “mínimo” significava “ser alfabetizado”, daí a preocupação dos governos brasileiro e paraibano ter-se voltado para a educação rural.⁵ Entretanto, entre os discursos produzidos pelos legisladores e administradores públicos e o que de fato se efetivou concretamente como políticas educacionais, se verificam grandes distanciamentos e contradições. Esse aspecto é evidenciado, por exemplo, nas disparidades dos totais de recursos financeiros destinados para a educação do meio rural em comparação com aqueles alocados na educação realizada nas cidades, que, em linhas gerais, eram sempre menores para a educação rural. Esse aspecto pode ser observado a partir das seguintes informações referentes ao governo de Juscelino Kubitschek:

[...] A través do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foram, em 1956, concedidos aos responsáveis pela execução dos programas as seguintes importâncias”: a) Para Escolas Normais (Cr\$ 41.058.310,00); b) para Grupos Escolares (Cr\$ 58.039.502,00), c) para Escolas Rurais (Cr\$ 13.580.668,00) (MENSAGEM Presidencial, 1957, [1987], p. 283).

O documento acima mencionado ainda nos informa que “[...] com esses recursos, foram concluídas 21 Escolas Normais, 86 Grupos Escolares e 275 Escolas Rurais; prosseguem as obras de 26 Escolas Normais, 140 Grupos Escolares e 367 Escolas Rurais” (MENSAGEM Presidencial, 1957, [1987], p. 283), ou seja, a escola rural foi a que menos verba recebeu. Tais informações nos permitiram inferir que houve investimentos com o ensino rural, no entanto, sempre acompanhado de vários outros problemas, tais como: os relativos à estrutura física, além de se localizarem “fora do asfalto”, ou melhor explicando, localizados em vastidões “[...] de terra abandonada e tão entregue a si mesma, que não parece integrar a comunidade brasileira” (A UNIÃO, 1 mai. 1956, p. 3). Diante daquelas dificuldades, a escolarização primária no meio rural não conseguia atingir todas as comunidades não urbanas, mesmo que tivessem ocorrido campanhas, como, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Popular. Nesse sentido, verificam-se as grandes contradições entre o discurso desenvolvimentista e as políticas educacionais para o meio rural que, de fato, foram efetivadas.

Naquele mesmo ano, isto é, em 1956, o governador do Estado da Paraíba, Flávio Ribeiro Coutinho, segundo notícia publicada no jornal A União, destacou que “[...] apesar do número de escolas vagas, preenchidas na anterior administração, o problema

⁴ Além das máquinas, os insumos no meio rural se apresentavam com a “[...] irrigação das terras, a proteção das fontes potáveis e a abertura de fossas; os hábitos de higiene e de profilaxia” (MENSAGEM Presidencial, 1957 [1987], p. 285).

⁵ Aqui vale lembrarmos que a “educação rural” compreende as escolas rurais e as escolas agrícolas.

persiste e, pela sua amplitude, só pode ser resolvido a longo prazo” (A UNIÃO, 1º set. 1956, p. 4).

É interessante ressaltarmos que a administração anterior, ou seja, a de José Américo de Almeida, alcançou lugar de destaque no cenário nacional pelos investimentos que haviam sido feitos no âmbito educacional, chegando até a servir de referência ao Estado da Bahia, que solicitou os regulamentos que regiam a educação escolar paraibana. Nesse sentido, transcrevemos abaixo um telegrama que foi encaminhado pelo Secretário de Educação do mencionado Estado à Paraíba:

[...] Retificando o telegrama NR 162, de 16 de abril, releve o distinto colega que renove a solicitação da remessa, registrada, afim de evitar o extravio, se possível com brevidade, da Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, inclusive o respectivo Regulamento. Antecipando nosso agradecimento pelo relevante serviço que prestará ao ensino baiano, coloca, mui solícitamente, seus préstimos à disposição do nobre colega. Cordiais saudações. Aloísio Short, Secretário de Educação (A UNIÃO, 19 set. 1956, p. 4).

Todavia, segundo reflexões desenvolvidas por Vasconcelos; Silva; Pinheiro (2016), mesmo eivada de muitos elogios à política educacional paraibana destinada ao mundo rural, enfrentou graves problemas, conforme foi apontado no diagnóstico realizado pelo Departamento de Educação, que constatou que, na zona rural paraibana, existiam 490 escolas que não tinham as suas ou os seus respectivas/os professoras/es. Diante disso, foi sugerido que fosse realizada a redistribuição do professorado já contratado pelo Estado paraibano, uma vez que havia uma grande concentração desses nos centros urbanos. Caso essa ação não conseguisse resolver essas disparidades de distribuição das/os professoras/es, foi ainda sugerida a realização de “promoções” de outros profissionais para a carreira de professor.

Considerando todos esses rearranjos administrativos, verificamos que, no mandato do governador Flávio Ribeiro Coutinho, o ensino primário paraibano, sob a supervisão do Departamento de Educação, contou com cerca de 800 estabelecimentos oficiais, sob a regência de 1.927 professoras/es, num total de 54.755 alunos matriculados (A UNIÃO, 11 jun. 1958, p. 6).

Ainda que tenhamos dado crédito aos números apresentados pelo mencionado governador, tudo indica que ocorreu a não observância do que estava previsto na Constituição do Estado da Paraíba, ou seja, em relação à dotação orçamentária, que fixava um quantitativo não inferior a 20% da receita destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Segundo denúncia feita pelo novo governador do Estado da Paraíba, Pedro Gondim: “[...] Todos os gastos com os serviços da educação pública, compreendendo o ensino primário, médio e superior e bem assim as atividades com fins culturais e artísticos representam, aproximadamente, em média, 16,5% do total da receita”, ou seja, bem abaixo do que estava estipulado pela Constituição (A UNIÃO, 11 jun. 1958, p. 6).

Quanto à situação específica do ensino rural na Paraíba, no item referente ao “Ensino Rural, profissional e supletivo”, Pedro Gondim foi ainda mais incisivo ao afirmar que “[...] a êste respeito, encontra-se ainda pior situação do que relativamente à simples

alfabetização” (A UNIÃO, 11 jun. 1958, p. 6). Provavelmente procurando contornar ou ao menos minimizar as dificuldades de se manter o professorado atuando no meio rural, no ano seguinte, isto é, em 1959, foi publicada uma lei⁶ conferindo vantagens aos professores e regentes de classe que exerciam o magistério em zona rural, ou seja, uma gratificação de Cr\$1.200,00 (hum mil e duzentos cruzeiros). Para tanto, a mesma lei teve que definir a zona que era considerada rural e, por conseguinte, as escolas nelas localizadas. Acompanhemos: “Art. 3º - É considerada zona rural, para finalidade de aplicação desta Lei, a área do município ou distrito, incluindo vilas e povoados, situada a três (3) quilômetros além do perímetro urbano da cidade sede” (PARAÍBA, Lei, 1959b).

Podemos sobrelevar que, mesmo tendo aqui apresentado essas narrativas, é importante considerarmos que as críticas efetivadas no início de cada novo mandato administrativo precisam ser observadas com parcimônia, prudência, para não incorremos no erro de incorporarmos na interpretação histórica o discurso de quem chegou ou deixou a estrutura de poder. Em todo caso, elas nos serviram de referência para construirmos um quadro geral “desenhado”, tanto pelo governo federal, quanto pelos governos paraibanos, no sentido de percebermos como a questão da educação rural passou a ser articulada com os projetos/políticas de alfabetização, ou melhor, os novos objetivos vinculados ao processo de escolarização no meio rural foi ampliado, como parte significativa na contribuição do desenvolvimento socioeconômico alimentado pelo grande projeto desenvolvimentista da década e 1950 e que adentrará nos anos de 1960, marcado por uma grande conturbação política-institucional que redundará na efetivação do golpe civil-militar. Todavia, antes de nos atermos a essas questões, em seguida, nos debruçaremos sobre a retomada da política de expansão dos clubes agrícolas escolares.

4. 1 – CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES: DO ARREFECIMENTO PARA UMA NOVA BREVE ONDA DE EUFORIA

Conforme discutimos no capítulo anterior entre os anos de 1945 até o início dos anos de 1950, ocorreu uma queda de investimentos na criação dos clubes agrícolas escolares. Assim, somente a partir de 1951, é que passamos a encontrar “notícias” e “relatos/mensagens” sobre os clubes agrícolas escolares na Paraíba. Nesse sentido, vale ressaltarmos que, naquele ano, foi firmado um acordo entre o governo do estado e o Ministério da Agricultura, “[...] visando à criação, organização e manutenção de clubes agrícolas escolares, principalmente nas escolas do interior do Estado” (A UNIÃO, 28 ago. 1951, p. 4).

Para Pereira (2013, p. 145), o objetivo era traçar um plano para a criação de novos clubes agrícolas escolares, associando-se, desta feita, com o aprimoramento e com a expansão da política da merenda escolar. Nesse sentido, nos primeiros anos da década de 1950, o seu maior intuito foi o de produzir alimentos mais saudáveis e em quantidades suficientes para atender as demandas escolares (A UNIÃO, 30 set. 1951, p. 6).

Pautado naquele objetivo, qual seja, o de fornecer alimentos para a própria escola,

⁶ Cf. PARAÍBA, Estado da. Lei nº 2.090 de 5 de maio de 1959.

o governo paraibano reavivou o interesse pelos clubes agrícolas escolares, dando, inclusive, maiores subsídios para o plano de merenda escolar, sendo uma forma mais pontual de atrair a atenção da população do campo para a escola, fixando-a nos espaços escolares e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento sociocultural e econômico nas zonas rurais.

Como já mencionado, o interesse dos administradores públicos locais em inserir clubes agrícolas nas escolas esteve bem presente, uma vez que crescia a preocupação em expandir esses ensinamentos e promover o cultivo das diversas culturas especialmente nas escolas rurais no estado, já que, em 1952, percebeu-se uma “falta absoluta de qualquer sinal de ruralismo nessas Escolas, não contando nenhuma delas, um simples pé de quentro...” (A UNIÃO, 8 jul. 1952, p. 4).

Diante daquele cenário, o governador José Américo de Almeida promoveu esforços no sentido da criação de uma Federação de Clubes Agrícolas para reiniciar, sob novas bases, o processo de reorganização dos clubes agrícolas já existentes na Paraíba e, ao mesmo tempo, promover a fundação de novos clubes agrícolas em outras escolas que ainda estavam desprovidas deles. Como já mencionamos anteriormente, todo esse movimento promovido pelo governador do Estado da Paraíba tinha como objetivo fortalecer o programa de merenda escolar. Em notícia publicada em 1953 o jornal A União, verificamos tal preocupação ao enfatizar que se esperava “[...] que a merenda escolar [pudesse] ser beneficiada pela produção dos Clubes agrícolas, além do auxílio direto, que o Governo do Estado [daria] para este fim” (A UNIÃO, 18 jan. 1953, p. 3).

No ano seguinte, isto é, em 1954, foram realizadas “[...] várias reuniões com professores e agrônomos, visando a elaborar um plano de assistência às populações campestres” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1954, p. 56). Para tanto, os clubes agrícolas poderiam contribuir com o ensino rural no sentido de promover

[...] uma revisão no seu próprio conteúdo, de modo a apresentar estrutura específica, que distinga do ensino urbano, pela inspiração dos interesses e problemas peculiares a cada tipo de comunidade, rural e urbana. Além disso, deve estar vinculado, organicamente, a um esquema geral de beneficiamento e recuperação do homem do campo. É tarefa comum a professores, médicos, agrônomos, assistentes sociais e religiosos, assim como as autoridades públicas, em geral. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1954, p. 56-57)

Todavia, dois anos depois, isto é, em 1956, os administradores públicos paraibanos permaneciam preocupados em virtude de numerosos clubes agrícolas escolares terem “[...] deixado de funcionar ou não mantinham mais qualquer contacto com o Serviço [SIA]. Dos 2.741 clubes agrícolas registrados, 341 foram, desde logo, considerados em mau funcionamento” (A UNIÃO, 22 mar. 1956, p. 4).

Com o objetivo de renovar o “[...] convênio firmado entre o Governo do Estado e o Ministério da Agricultura, por intermédio do Serviço de Informação Agrícola (SIA)”, foi restaurada a Federação dos Clubes Agrícolas Escolares através da Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo – DERPS. Assim, contando com o auxílio técnico e material da SIA, a Secretaria de Educação previu a

[...] organização e realização de cursos destinados à formação de professores responsáveis pelas atividades dos Clubes Agrícolas, devendo o Estado ceder agrônomos, professores, técnicos agrícolas e o pessoal necessário ao funcionamento da Federação, transporte para a fiscalização do Clubes Agrícolas e distribuição do material respectivo, designar o Presidente da Federação, escolhido entre os elementos que tenham demonstrado real interesse e executado trabalhos em prol do ruralismo ou do desenvolvimento dos Clubes. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 51)

Naquele mesmo ano, considerando o crescente número de clubes agrícolas escolares que se espalhavam por toda a Paraíba, bem como em outros estados da federação, o Ministério da Agricultura, em parceria com o SIA, baixou algumas normas a partir da publicação da Portaria 1.217, de 11 de dezembro de 1956, para a fundação, organização e registro dos clubes agrícolas. Nesse sentido, aquelas normas tiveram como objetivo respaldar e proporcionar maior organicidade a esse tipo de grêmio. Sendo assim, todas as escolas teriam de se encaixar nessas regras para a sua implantação. As suas ações pedagógicas, portanto, deveriam se coadunar com a construção de cantinas e com a realização de feiras para a venda de seus produtos (A UNIÃO, 11 mar. 1957, p. 4).

Assim, considerando essa nova conjuntura tão favorável aos clubes agrícolas escolares, é oportuno fazermos menção ao Clube Agrícola Escolar Pimentel Gomes, que, a partir de 1956, segundo Silva (2011), ganhou destaque no cenário paraibano, funcionando no Grupo Escolar Professor Maciel, localizado na cidade de Itabaiana. O mencionado clube agrícola escolar ganhou, inclusive, as páginas de alguns jornais paraibanos que realçava se tratar de

[...] uma verdadeira escola prática de iniciação agrícola, onde aprenderão a cultivar o solo e a criar animais de pequeno porte, por métodos racionais [...]. Horticultura, pomicultura, floricultura, silvicultura, artesanatos e indústrias rurais, criação de pequenos animais, como aves e suínos são problemas que integram as atividades de uma organização dessa natureza. (A UNIÃO, 13 mar. 1956, p. 5)

Apesar de apresentarem algumas distinções entre os clubes agrícolas e os clubes agrícolas escolares, uma vez que os primeiros não foram pensados para se vincularem ao universo escolar e, sim, à extensão rural, o Clube Agrícola Escolar Pimentel Gomes se inspirou nas diretrizes contidas no Manual de Clubes Agrícolas 4-S, de autoria de Nick C' de Baca e publicado, em 1953 (imagem 09), pelo Ministério da Agricultura e o Servicio Cooperativo Interamericano de Agricultura, Extensión Agrícola⁷.

O mencionado Manual foi originalmente produzido pela Universidade do Texas, nos Estados Unidos da América e tinha quatro princípios que deveriam nortear o funcionamento de todos os envolvidos com os clubes agrícolas, inclusive no Brasil, quais sejam: Saber, Sentir, Servir e Saúde.

⁷ Entretanto, segundo estudo realizado por Gomes (2017, p. 298), foi no município de Rio Pomba, em Minas Gerais, que primeiramente introduziu os Clubes 4-S, em 15 de julho de 1952, pela Associação de Créditos e Assistência Rural de Minas Gerais – ACAR-MG. Essa instituição tinha como objetivo “[...] levar ao campo mineiro técnicas de produção e novas formas de comportamento social”. Em 1955, no mencionado estado, já havia 731 sócios em 34 Clubes 4-S.

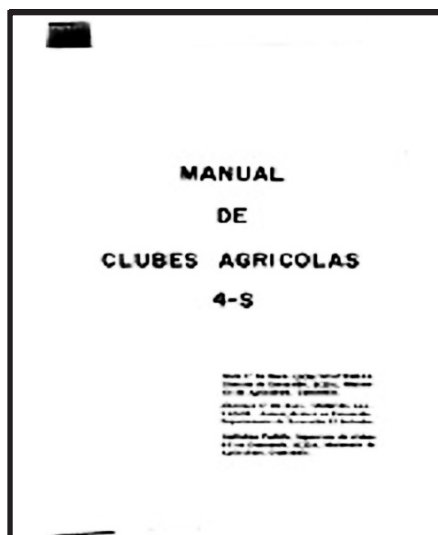


Imagem 09: Capa do livro Manual de Clubes Agrícolas 4-S, de autoria de Nick C' de Baca, 1953.
Fonte: <https://books.google.com.br/>

Segundo estudo realizado por Nicolau (2016, p. 68), os clubes agrícolas eram constituídos por “[...] jovens, geralmente entre 10 a 21 anos, filhos de pequenos e médios proprietários rurais [e] estimulados a externar sentimentos patrióticos e demonstrar amor a seu país.” O trecho abaixo reproduzido sintetiza esse aspecto. Acompanhemos:

Cuidar de minha **saúde** para ser feliz.
Empregar o meu **saber** para o bem de todos e conservar no meu coração os **sentimentos** mais nobres e estará sempre a **serviço** dos meus semelhantes.
Minha saúde, meu saber, meus sentimentos e o meu trabalho (serviço) para o Deus, o meu Club, o meu povo e a minha pátria.⁸

Geralmente, os clubes agrícolas eram acompanhados por um agrônomo e por “[...] uma mulher formada no curso de Economia Doméstica, a qual acompanhava o restante da família, atuando no que dizia respeito as técnicas para o lar, como a conservação de alimentos, como organizar a cozinha e a casa em si e noções de higiene e de vestimenta” (NICOLAU, 2016, p. 69).

De modo semelhante aos clubes agrícolas escolares, esses também se difundiram em todo território nacional, uma vez que, em 1957, segundo mensagem de Juscelino Kubitschek encaminhada ao Congresso Nacional, no campo da educação extensiva, existiam em funcionamento no Brasil cerca 2.541 clubes agrícolas, com a previsão de criação de mais 173 (MENSAGEM Presidencial, 1957 [1987], p. 282).

Em contrapartida, os clubes agrícolas escolares procuravam desenvolver práticas que proporcionassem as/os alunas/os uma educação mais ativa, formando uma mentalidade ruralista esclarecida, atreladas aos interesses do Estado, que tinham como

⁸ Tradução livre, a partir do espanhol, a partir do texto original, presente no Manual para estabelecer clubes 4-S (Costa Rica: s./r., s./d). Disponível em: http://www.mag.go.cr/acerca_del_mag/adscritas/club4s/MANUAL-PARA-ESTABLECER-CLUBES4s.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

uma de suas metas dar suporte ao “programa” da merenda escolar. Segundo Silva (2011, p. 87), o clube agrícola escolar do Grupo Escolar Professor Maciel se manteve articulado com as preocupações dos administradores públicos locais, adequando-se ao plano da alimentação escolar. Assim, continuando a reflexão do autor acima mencionado,

[...] No período da produção, os alunos sob a orientação da professora responsável pelo clube, levavam os produtos em um carrinho de mão e vendia-os na feira livre de Itabaiana, as terças-feiras. As verduras, as frutas e ovos produzidos no Clube Agrícola [escolar] eram utilizados também na merenda escolar.

Apesar desses esforços, a produção gerada pelos clubes agrícolas escolares não conseguiu suprir as necessidades das escolas, assim muitas delas pediram a colaboração dos pais, que eram agricultores, para incrementarem o fornecimento de produtos hortifrutigranjeiros para reforçar a oferta da merenda escolar nas escolas públicas, especialmente nos grupos escolares.

Nesse contexto, vários outros clubes agrícolas escolares foram também se destacando com relação às propostas pedagógicas trabalhadas, apesar das dificuldades que enfrentavam, como a falta de profissionais que melhor orientassem a organização dos clubes, uma vez que era enviado apenas um técnico agrícola para suprir a demanda de mais de um clube agrícola. Também permaneceram a falta de materiais necessários para a efetivação das aulas práticas.

No que concerne ao seu público-alvo, os clubes agrícolas escolares deveriam atender as crianças e os jovens de 07 a 18 anos e caberia as/aos professoras/es, aos agrônomos, aos veterinários, fazendeiros ou pessoas qualificadas, desenvolver os seguintes objetivos:

- [...]
- a) Melhorar o ambiente e a vida rural;
 - b) Desenvolver a iniciativa individual e a atuação coletiva;
 - c) Aperfeiçoar o gosto pelas atividades agrícolas e de economia doméstica;
 - d) Funcionar junto à escola ou a outra instituição, complementando ou ampliando as suas atividades. (A UNIÃO, 11 mar. 1957, p. 4)

Enfim, o objetivo mais ampliado era o de melhorar a qualidade de vida no campo por meio da ampliação de conhecimentos e de novas técnicas agrícolas, reforçando o interesse e o apego da população ao seu meio ambiente. Para tanto, foram estabelecidos critérios para a formação de clubes agrícolas escolares como forma de possibilitar sua maior organicidade e legitimidade. Assim, os clubes agrícolas escolares deveriam ter um local para reuniões; ter no mínimo dez sócios; uma diretoria eleita pelos sócios e meios para desenvolver as práticas agrícolas (A UNIÃO, 11 mar. 1957, p. 4).

Segundo estudo realizado por Pereira (2013, p. 151), as diretorias dos clubes agrícolas escolares deveriam promover eleições anuais pela via direta e

[...] voto secreto, com chapas eleitoras para concorrerem aos cargos de presidente, secretário, tesoureiro e zeladores. Após a escolha a diretoria ficaria responsável pelo andamento do clube agrícola, programar

as atividades e comunicar ao Serviço de Informação Agrícola - SIA o programa elaborado, convocar reuniões, enviar relatórios das atividades, elaborar um regimento interno ou estatuto para a direção do C.A.E.

Para além dessas obrigações de caráter mais administrativos, os clubes agrícolas escolares deveriam elaborar um plano de trabalho que abrangesse as seguintes atividades:

[...]

- a) de produção: horta, pomar, jardim, pequena lavoura, defesa sanitária vegetal e animal, criação de pequenos animais, indústrias rurais;
- b) comerciais: cantinas, feiras (venda do produto);
- c) cooperativas: cooperativa escolar;
- d) sociais: campanhas, excursões, visitas, exposições, festas;
- e) culturais: imprensa, biblioteca, museu, teatro de bonecos, de máscara, de sombra, bandinha rítmica;
- f) assistenciais: pelotão de saúde, círculos de pais e mestres, caixa escolar, economia doméstica, clube das mães;
- g) artesanais: recortes, carpintarias, flandaria, cerâmica, artefatos de fibra, chifre, couro e outros. (A UNIÃO, 11 mar. 1957, p. 2)

Esse conjunto de normatizações, objetivos e metas auxiliaram a instalação, a organização e o funcionamento dos clubes agrícolas escolares, com o fim último de criar uma “nova mentalidade” daqueles que viviam não somente no meio rural/campo mas, sobretudo, também envolvendo aqueles que viviam no meio urbano. Nesse sentido, os clubes agrícolas escolares poderiam dar “um passo avantajado” no sentido de ampliar os processos reivindicatórios

[...] senão tôdas as vantagens da civilização urbana, pelo menos às grandes conquistas, capazes de tornar a vida rural ainda mais atrativa do que o ambiente citadino.

Quando o camponês atingir esse nível de esclarecimento, também será ouvido com maior solicitude. (A UNIÃO, 12 mar. 1957, p. 3)

Concomitantemente a essa preocupação mais geral, em mensagem elaborada por Juscelino Kubitschek, em 1958, e encaminhada ao Congresso Nacional, foi salientado que uma das causas do baixo rendimento da escola primária no Brasil era provocado pela subnutrição. Nesse sentido, objetivando neutralizar tal aspecto

[...] foi ampliado o programa da merenda escolar, rica em proteínas, com base no leite em pó, e que se estende a todo o território nacional. Em 1956, atendeu a 1 milhão de escolares; em 1957, a 1 milhão e 300 mil, em 1958, deverá alcançar 2 milhões e 300 mil. Cuidadosa apuração dos resultados tem evidenciado aumento da frequência e do aproveitamento escolar, o que fortalece o propósito do Governo em alargar o programa de assistência alimentar a todos os alunos das escolas primárias do País, isto é, cerca de 5 milhões de crianças. (MENSAGEM Presidencial, 1958 [1987], p. 305-306)

Logo em seguida, o mencionado documento faz menção à importância “da alfabetização de adultos e adolescentes a partir do estabelecimento das missões rurais

de formação de líderes rurais”, especialmente no Ceará, Maranhão, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul (MENSAGEM Presidencial, 1958 [1987], p. 306). Dessa forma, a formação desses profissionais terminou reverberando na implantação e no melhoramento de clubes agrícolas escolares na Paraíba, auxiliando, assim, o projeto nacional de ampliação na distribuição da merenda escolar. Como provável reflexo disso, no ano seguinte, isto é, em 1959, na Paraíba, a Divisão do Rural, Profissional e Supletivo – DERPS –, elaborou um “[...] programa de orientação rural junto aos Grupos e escolas da Capital e dos municípios de Cajazeiras, Serraria, Bananeiras, Areia, Solânea e Alagoinha”, objetivando incrementar “[...] a assistência técnica pedagógica, possibilitando, assim, uma maior assistência educacional aos habitantes rurais” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1960, p. 26-27). Para tanto, fez as seguintes projeções:

[...]

- a) Ampliação dos clubes agrícolas já existentes;
- b) Assistência técnica e pedagógica do Clubes Agrícolas em funcionamento;
- c) Participação nos cursos da D.E.R.P.S;
- d) Curso por correspondência. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1960, p. 27)

Nesse sentido, a partir do ano seguinte, o projeto nacional de merenda escolar tomou maior proporção, uma vez que os clubes agrícolas escolares se tornaram uma importante parceria no sentido de contribuir com o reforço alimentício destinado à população escolar. Por conseguinte, para a sua plena efetivação, era necessário preparar toda a equipe escolar, especialmente o corpo docente que estaria à frente dos clubes agrícolas escolares.

Todavia, mesmo após todo o empenho que foi dispensado, especialmente a partir da segunda metade da década de 1950, tanto pelo governo federal quanto pelo Estado da Paraíba, no sentido de consolidar uma política de criação e de expansão dos clubes agrícolas escolares articulado ao programa da merenda escolar, verificamos que, no transcorrer dos anos subsequentes, isto é, de 1961 a 1970, a discussão sobre a implementação e o funcionamento dessas instituições auxiliares de ensino abruptamente desapareceram dos registros oficiais produzidos tanto pela esfera federal quanto estadual. Mesmo assim, é oportuno que registremos a manutenção acerca da compreensão de “[...] que a merenda teria de ser elemento fundamental para o perfeito funcionamento do aprendizado” (RELATÓRIO de Governo, 1966, p. 30), mas sem efetuar qualquer ligação com os clubes agrícolas escolares.

Assim, uma hipótese que podemos levantar sobre esse “silenciamento” se deve em virtude da publicação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu novas diretrizes políticas acerca da estrutura e do funcionamento do setor educacional e escolar brasileiro. Também é necessário ressaltarmos que a conjuntura política e econômica entrou numa fase bastante conturbada, com o crescimento das discussões em torno das reformas de base, entre elas a relacionada à reforma agrária, dos movimentos sociais do campo, seguida da efetivação do golpe civil-militar. Todas essas mudanças, certamente, devem ter contribuído para que as questões referentes aos clubes agrícolas escolares tenham desaparecido do debate nacional, dando lugar a outras, que afligiram os governos federal e estaduais, bem como a sociedade civil e política, conforme analisamos nos capítulos 4 e 5 deste livro.

4.2 – DESENVOLVIMENTO NACIONAL E LOCAL: A EDUCAÇÃO RURAL E A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO

Conforme já mencionamos anteriormente, na modulação paraibana, nos parece que a questão do processo de alfabetização serviu de justificativa mais geral para viabilizar a continuidade de expansão de escolas rurais.

Segundo estudo realizado por Blondel (1994[1957]), os problemas sociais mais gerais na Paraíba eram o analfabetismo e a emigração, aspectos esses comuns a várias outras regiões brasileiras. Todavia, nos detendo no primeiro aspecto, para o referido autor,

[...] O problema do analfabetismo está preso ao das distâncias: O Estado não pode forçar os camponeses a enviar seus filhos à escola, quando estes têm que percorrer de dez a quinze quilômetros para alcançar o centro urbano mais próximo. Nas cidades ao contrário, a proximidade das escolas diminui o analfabetismo. Para a população chamada de “quadro rural”, que reúne os habitantes do campo o recenseamento de 1950 dá uma proporção de 18% de pessoas de mais de cinco anos, sabendo ler e escrever. A população urbana conta com 38%. A diferença é, pois, notável: a proporção de pessoas analfabetas é maior no campo em relação aos homens (19%) que nas mulheres (17%), enquanto que é a mesma na cidade. (BLONDEL, 1994 [1957]), p. 49)

O diagnóstico acima apresentado sobre a realidade socioeducacional paraibana indicava a premência de uma ação política voltada para a superação ou para a minimização daqueles dados relativos à alfabetização. Assim, é provável que, de posse dos dados do censo demográfico que foi realizado em 1950, tenha levado o governo federal a contribuir financeiramente, a partir de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Saúde, com os governos estaduais para a construção de escolas rurais em diversas unidades da federação.

Podemos pensar que um dos caminhos apontados para a diminuição dos elevados índices de analfabetismo se daria a partir da construção de escolas tanto no meio urbano (grupos escolares) quanto no meio rural (escolas rurais e, em raríssimas situações, grupos escolares rurais). A preocupação em difundir essas ações pode ser constatada ao consultarmos alguns jornais paraibanos. Neles encontramos, especialmente no jornal A União, notícias sobre os investimentos que os administradores paraibanos estavam realizando no setor educacional, especialmente no nível primário. Assim, a matéria intitulada: Ensino Primário na Paraíba nos informa que

[...] acha-se empenhado o governo do Estado no sentido de melhorar as condições do ensino primário na Paraíba, promovendo a execução de um vasto plano de melhoramentos que beneficiarão de modo geral os diversos estabelecimentos disseminados por todo estado, de modo que as atividades do referido setor se desenvolvam com o maior proveito para a coletividade.

Com esse propósito, tem sido tomadas várias providências relativamente à aquisição de móveis e instalações adequadas ao funcionamento do serviço [...]. (A UNIÃO, 26 mar. 1952, p. 3)

Quanto aos aspectos pedagógicos, também é possível inferirmos que as escolas deveriam funcionar sob a “[...] orientação segura e baseada nos requisitos da moderna pedagogia” (A UNIÃO, 26 mar. 1952, p. 3). Nesse sentido, pensamos que o jornal (ou seus editores!) estava/m se reportando aos princípios escolanovistas baseados, particularmente, no pragmatismo deweyano.

Articuladamente, é importante também destacarmos a permanência de campanhas nacionais contra o analfabetismo que haviam se iniciado mais enfaticamente a partir de meados dos anos de 1940, com a posterior criação, em 1947, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA –, que se tratou, segundo Paiva (2003, p. 204), da “[...] primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural.” Essa lembrança nos parece ser aqui relevante, uma vez que esse movimento prático possibilitou em curto prazo a ampliação da discussão sobre o analfabetismo no Brasil bem como com o objetivo de “promover o desenvolvimento”, ou seja, como um elemento fundamental para sustentar a política desenvolvimentista implementada de forma mais consistente nas décadas de 1950/60. Assim,

[...] Um dos fundamentos da campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, em nosso país, tem sido o da importância da instrução desses grupos de idade para os **problemas da produção**. O homem que não sabe ler, dificilmente pode adquirir mesmo as mais simples noções das técnicas modernas de trabalho. Em relação aos **trabalhadores do campo**, maior importância, então, assume esse aspecto de organização. (A UNIÃO, 16 mar. 1950, p. 3, negrito meu)

As campanhas contra o analfabetismo traziam consigo o objetivo de diminuir os problemas em torno da produção, principalmente àquela vinculada ao meio rural que vinha em processo de modernização e precisava de mão de obra tecnicamente mais qualificada para dar conta da utilização mais eficiente das novas máquinas e insumos que estavam sendo implementadas naquele setor econômico.

O que nos parece importante destacar é que essas campanhas, diferentemente daquelas que haviam ocorrido na década de 1940, que tiveram como objetivo transformar os sujeitos do meio rural em indivíduos mais civilizados e atentos para as ideias da democracia liberal, desta feita assumiram mais claramente o objetivo de dar conta das demandas de produção do setor agropastoril. Talvez aí esteja, inclusive na prática, elementos da perspectiva pragmática tão amplamente difundida pelos ideais escolanovistas, especialmente a partir do início dos anos de 1950.

Na Paraíba, em torno de 30 mil pessoas foram atendidas por aqueles cursos de alfabetização e quase a metade, ou seja, em torno de 15 mil foi considerada alfabetizada, o que significa que aquelas ações aos poucos foi preparando e quiçá incorporando novos trabalhadores, desta feita mais preparados para atender as novas exigências do mercado capitalista. Segundo notícia publicada pelo jornal A União, no Estado da Paraíba e considerando somente no ano de 1950, foram inaugurados 800 cursos de alfabetização em vários dos seus municípios (A UNIÃO, 25 fev. 1950, p. 3).

Como desdobramento das campanhas desenvolvidas em prol da educação de adultos e do combate ao analfabetismo⁹, como já mencionamos anteriormente, em

⁹ Cf. a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1947, e do Seminário

1952 foi criada a Campanha Nacional de Ensino Rural – CNER –, de inspiração norte-americana e que durou até o ano de 1963.

Assim, é importante destacarmos que a mencionada Campanha procurou extrapolar o universo escolar para empreender a sua ação educativa no âmbito da sociedade civil a partir da estruturação de Centros Sociais de Comunidade. Segundo estudo realizado por Barreiro (2010, p. 49), a CNER organizou as suas atividades em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. Aqui nos interessa mais de perto o setor relacionado às Missões Rurais de Educação que tiveram como objetivo: a organização de comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária, a extensão agrícola e o cooperativismo. Nesse sentido, as Missões Rurais atuaram nas regiões Sudeste (ES, MG, RJ, SP), Sul (PR, RS, SC) e Nordeste (AL, BA, CE, MA, PE, PB, RN), com destaque para os Estados da Bahia e do Ceará onde se espraiaram por 28 e 20 municípios e/ou localidades, respectivamente¹⁰.

Vale, por fim, salientarmos que, na Paraíba, até o ano de 1954, foi desenvolvida uma “Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas em Areia, Campina Grande, Iratí, Malé e Joaquim Távora”, conforme nos informa o estudo empreendido por Barreiro (2010, p. 69).

Sobre a criação de um Centro de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, discutiremos isso mais detalhadamente nos capítulos 6 e 7 deste livro, nos quais concentramos as nossas reflexões nas questões relacionadas aos processos de formação/treinamento de professoras/es.

Concomitantemente ao ano de criação da CNER, isto é, em 1952, Getúlio Vargas, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, efetivou a seguinte avaliação acerca da educação escolar brasileira:

[...] Pelo exame de matrículas escolares, chega-se à conclusão de que a zona rural, por onde se distribuem cerca de 30 milhões de brasileiros, está sofrendo uma acentuada crise de assistência educacional. Com efeito, apenas 38% das crianças matriculadas no curso primário pertencem às zonas rurais, enquanto cerca de 70% das crianças brasileiras ali se encontram. (MENSAGEM Presidencial, 1952 [1987], p. 214)

Considerando as inflexões realizadas por Vargas, é possível se observar que, também na Paraíba, a questão da escolarização permanecia ocupando lugar de destaque no sentido de se creditar a ela as condições necessárias para alcançar o tão almejado desenvolvimento da nação e que, para tanto, seria preciso combater o analfabetismo. Entretanto, é importante lembrar que tal problema já havia sido levantado antes mesmo da gestão democrática de Getúlio Vargas, ainda no Governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) quando foi lançada no país a Campanha Nacional contra o Analfabetismo, visando solucionar a problemática. Segundo o jornal *A União*, a Campanha alcançou todo o país, com a efetivação de dezessete mil cursos, dos quais 50% se localizaram nas zonas rurais (*A UNIÃO*, 17 mai. 1953, p. 7).

Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949 (PAIVA, 2003, passim).

¹⁰ Dados aglutinados a partir das informações contidas no trabalho de Barreiro (2010, passim).

Com a identificação da existência de uma “crise de assistência educacional” foi consorciada às campanhas de alfabetização a necessidade de expansão escolar, tanto no meio urbano, mas sobretudo no rural. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas e de efeito “imediato” e objetivando diminuir os elevados índices de analfabetismo, o Estado da Paraíba, dispunha entre 1950 a 1956, de 55 cursos de alfabetização de adultos, alguns, inclusive, mantidos pelo governo federal, conforme os dados publicados, em 1960, na Enciclopédia dos municípios brasileiros e sintetizado no quadro 02.

QUADRO 02 - DISTRIBUIÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM NOS MUNICÍPIOS PARAIBANOS, EM 1950 OU EM 1956

NOME DO MUNICÍPIO	ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM					ZONA		
	MUN.	EST.	FEDERAL (SUPLETIVO E/OU DE ADULTOS)	PARTICULAR (INCLUINDO AS PAROQUIAIS)	TOTAL	URB.	RUR.	TOTAL
Alagoa Grande	29	16	09	01	55	20	35	55
Alagoa Nova	22	16	07	07	52	06	46	52
Alagoinha	14	06	16	02	38	s/i	s/i	38
Araruna	s/i	s/i	s/i	s/i	87	11	76	87
Areia	20	17	06	02	45	08	37	45
Aroeira	24	12	11	-	47	02	45	47
Bananeiras	12	11	13	03	39	s/i	s/i	39
Bonito de Santa Fé	s/i	s/i	s/i	s/i	78	16	62	78
Brejo do Cruz	s/i	s/i	s/i	s/i	69	09	60	69
Cabaceiras	43	24	-	-	67	s/i	s/i	67
Cabedelo	s/i	s/i	s/i	s/i	06	06	-	06
Caçara	s/i	s/i	s/i	s/i	54	18	36	54
Cajazeiras*	51	19	-	04	74	s/i	s/i	74
Campina Grande*	s/i	s/i	s/i	s/i	320	s/i	s/i	320
Catolé do Rocha*	74	-	14 (adultos)	-	88	s/i	s/i	88
Conceição*	11	-	12 (adultos)	-	23	s/i	s/i	23
Coremas*	40	02	03	-	45	11	34	45
Cruz do Espírito Santo*	s/i	s/i	12	s/i	34	s/i	s/i	34
Cuité*	31	09	-	01 (paróquia)	41	s/i	s/i	41
Esperança*	s/i	s/i	s/i	s/i	53	s/i	s/i	53
Guarabira	s/i	s/i	37	s/i	97	s/i	s/i	97
Ingá	s/i	s/i	s/i	s/i	55	s/i	s/i	55
Itabaiana	s/i	s/i	s/i	s/i	01	s/i	s/i	01
Itaporanga	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
João Pessoa*	45	82	42	46	215	164	51	215
Juazeirinho	s/i	s/i	s/i	s/i	01	s/i	s/i	01
Malta*	s/i	s/i	05 (adultos)	s/i	19	s/i	s/i	19
Mamanguape	35	28	20	11	94	28	66	94
Monteiro*	s/i	s/i	s/i	s/i	92	17	75	92

NOME DO MUNICÍPIO	ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM					ZONA		
	MUN.	EST.	FEDERAL. (SUPLETIVO E/ OU DE ADULTOS)	PARTICULAR (INCLUINDO AS PAROQUIAIS)	TOTAL	URB.	RUR.	TOTAL
Patos*	s/i	s/i	s/i	s/i	67	33	34	67
Pedras de Fogo*	08	13	03	s/i	24	07	17	24
Piancó	s/i	s/i	s/i	s/i	38	13	25	38
Picuí*	17	13	09	18	57	s/i	s/i	57
Pilar*	14	20	s/i	-	34	07	27	34
Pilões	16	04	02	03	25	08	17	25
Pipirítuba	s/i	s/i	s/i	s/i	47	s/i	s/i	47
Pocinhos	35	10	s/i	s/i	45	s/i	s/i	45
Pombal*	40	24	s/i	s/i	64	s/i	s/i	64
Princesa Isabel*	59	20	s/i	s/i	79	s/i	s/i	79
Remígio	s/i	s/i	s/i	s/i	26	06	20	26
Rio Tinto	s/i	s/i	s/i	s/i	30	s/i	s/i	30
Santa Luzia*	52	12	14	s/i	78	s/i	s/i	78
Santa Rita	13	26	30	10	79	s/i	s/i	79
São João do Cariri*	s/i	s/i	03 (adultos)	s/i	77	11	66	77
São José de Piranhas*	71	11	06	-	88	08	80	88
São Mamede*	33	04	06	-	43	03	40	43
Sapé*	s/i	s/i	s/i	s/i	89	24	65	89
Serra Redonda*	09	s/i	s/i	s/i	09	s/i	s/i	09
Serraria*	14	09	07	s/i	30	10	20	30
Solânea	17	17	s/i	s/i	34	06	28	34
Soledade*	15	22	s/i	s/i	37	s/i	s/i	37
Sousa*	49	34	08	s/i	91	s/i	s/i	91
Sumé**	25	14	s/i	02	41	05	36	41
Taperoá*	18	24	07	s/i	49	s/i	s/i	49
Teixeira*	41	20	s/i	s/i	61	s/i	s/i	61
Uiratina*	28	01	07	s/i	36	s/i	s/i	36
Umbuzeiro	43	06	21 (adultos)	s/i	70	s/i	s/i	70
Totais	1.068	535	Supletivos = 275 De adultos = 55	110	3.258	446	1.047	3.337

(ESTÃO INCLUÍDOS OS GRUPOS ESCOLARES)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 1960.

* Dados atualizados referentes ao ano de 1956.

**Tinha em funcionamento um Jardim de Infância, sem, contudo, especificar se era público ou particular.

Apesar de os dados apresentarem algumas inconsistências, é possível obtermos informações bem aproximativas do número de escolas existentes na Paraíba. Iniciemos pelos níveis administrativos mantenedores: a maioria das escolas públicas era mantida pelos municípios, com aproximadamente 1.068, enquanto o Estado da Paraíba mantinha apenas 535 escolas primárias, incluindo os grupos escolares. No que concerne às escolas supletivas federais, existiam 275, além de 55 cursos de educação de adultos, que poderiam ser mantidos tanto pelos poderes federal e estadual quanto

pelo municipal. Vale ainda registrar que apenas 110 escolas primárias comuns eram particulares, incluindo as paroquiais. Do conjunto de municípios que informaram a localidade das suas escolas, depreende-se que 446 estavam em áreas urbanas e 1.098, nos meios rurais, ou seja, um pouco mais que o dobro das que estavam localizadas nas cidades. Esse aspecto é perfeitamente compreensível, considerando que o Estado da Paraíba tinha a sua economia predominantemente agropastoril e o seu contingente populacional localizava-se ainda nas zonas rurais, conforme dados contidos no censo demográfico de 1950.

Esses dados, certamente, influenciaram o processo de municiação político-administrativo na estrutura organizacional da Secretaria de Educação e Saúde, com a criação pela Lei nº 1.389 de 1955¹¹ da Divisão do Ensino Rural Profissional e Supletivo. Para os administradores públicos envolvidos com essa temática, a

[...] vida rural, pela sua feição típica, apresenta problemas no que tange à formação do homem e ao seu enquadramento no habitat natural, que reclama soluções específicas.

A educação, particularmente, deve adaptar-se às exigências especiais do meio rural, onde a escola representa um verdadeiro centro da comunidade como ponto de aproximação entre crianças e adultos, e meio, o mais eficaz, de formação humana, nos seus vários aspectos, moral, social, intelectual e profissional.

Daí a preocupação do Governo em conferir ao ensino rural uma estrutura apropriada. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1955, p. 130)

Na verdade, a nova Divisão incorporou setores e antigas atribuições, dentre elas: a do Serviço de Ensino Rural, que compreendia os setores de Ensino Rural e de Clubes Agrícolas. Foi ainda indicado pelo Ministério da Educação – INEP – a criação de “[...] Centros de Treinamento, Escola Normal Rural, Escola Rural Modelo, Grupos Escolares Rurais, Escolas Típicas Rurais, Granjas Escolares e Escolas Municipais e Particulares Rurais” (A UNIÃO, 5 jun. 1956, p. 4).

Essa nova estrutura política-administrativo e pedagógica revelou uma maior complexidade da organização da oferta de escolas rurais na Paraíba, contando quase sempre com o apoio técnico do Inep. Ao mesmo tempo, entendemos que tal empreendimento terminou por reacender um velho dilema acerca de qual projeto político e pedagógico deveria ser efetivado à educação rural no Brasil e, sobretudo, na Paraíba. A educação rural deveria atender as demandas de uma sociedade e cultura vinculada às especificidades rurais? ou deveria promover aos jovens e às crianças uma formação mais ampla e humanista? Caberia a esse tipo de escola prepará-los, já nas suas primeiras experiências de escolarização, para o mundo produtivo? e, portanto, inseri-los desde os primeiros momentos de escolarização para uma futura profissionalização, a partir de educação francamente agrícola. Era certo, todavia, que a escolha, de uma ou de outra perspectiva, consubstanciaria, a longo prazo, o aprimoramento, não somente das forças produtivas, mas, sobretudo, fecundaria a passagem de uma sociedade

¹¹ Todavia, o seu pleno funcionamento somente ocorreu, de fato, a partir de 1957, quando o governador Flávio Ribeiro proporcionou “[...] aos dirigentes desse órgão uma remuneração condigna, consideradas as possibilidades do erário” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 116).

atrasada e arcaica para uma sociedade moderna, civilizada e apta para incorporar as mudanças culturais que seriam estimuladas pela perspectiva desenvolvimentista, tão em evidência naquele momento histórico.

A partir do ano de 1956, com o início do governo Kubistchek¹², se processou no Brasil uma nova experiência político-administrativa e econômica, ou seja, a da transição mais efetiva de um governo ainda marcadamente nacionalista (Era Vargas) para uma administração pautada no amplo liberalismo econômico, aberto, inclusive, aos investimentos de capital estrangeiro.

Nesse sentido, a sociedade brasileira se inseriu em um novo movimento conjuntural, que passou a exigir a construção de um outro perfil de cidadão, mais preparado para atender as novas e diferentes demandas econômicas e sociais. Para tanto, foi necessário o desenvolvimento de novas formações e qualificações dos trabalhadores, especialmente daqueles localizados nos meios rurais, bem como nos maiores centros urbanos, tais como São Paulo, Rio Janeiro, Belo Horizonte, Recife e Salvador, que se encontravam, apesar de apresentarem intensidades diferentes, em pleno processo de industrialização. Essas novas demandas também se estenderam às zonas rurais, uma vez que já davam significativos passos aos processos de mecanização da produção agrícola. Assim sendo, foi naquela conjuntura política, econômica e social que foram implantadas diversas ações com o intuito de expandir o ensino público no meio rural brasileiro no sentido de torná-lo acessível a todos.

Inserido nesse novo contexto político, econômico e social, o Inep terminou alcançando maior autonomia em sua atuação política e na expansão de suas atividades, fortalecido pela criação, em 1953, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE –, localizado no Rio de Janeiro. Além dele, foram criados mais cinco centros regionais localizados nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife. A ideia central para a criação desses Centros era a de fomentar a produção científica acerca dos problemas educacionais específicos de cada região, o que auxiliaria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e, mais precisamente, o Inep a formularem diretrizes nacionais para a educação brasileira.

Juscelino Kubistchek, desde a sua campanha eleitoral, objetivou colocar em prática o seu Programa de Metas a fim de implementar uma política econômica desenvolvimentista para todo o país. No entanto, tal programa priorizou determinados segmentos em detrimento de outros, como foi o caso da educação, que ficou reservando como a meta de número 30 e, portanto, a última de seu plano¹³.

No entanto, não podemos desconsiderar que o setor educacional não tivesse importância para o seu governo, mesmo que tenha “ocupado um lugar tão subalterno” no seu grandioso Plano de Metas, conforme analisou de forma mais detalhada Bomeny (s./a., .s/p. (b)) sobre essa questão.

No que concernia à região nordestina, foi projetada a “Operação Nordeste”, dirigida pelo economista Celso Furtado e que resultou, em dezembro de 1959, na criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene, que teve

¹² Uma primeira versão acerca da discussão empreendida no período referente de 1955 a 1957 encontra-se publicado por Pinheiro, Silva, Oliveira (2016).

¹³ Posteriormente, foi elaborada a Meta 31, que consistia em investimentos na construção de Brasília.

como principal objetivo desenvolver economicamente o Nordeste e inseri-lo na era industrial (PORTO; LAGE, 1995).

Não obstante, durante o referido governo, “[...] o ensino primário passou por um crescimento de 29% do total da matrícula” e também “o percentual de 6,7% na elevação da quota de alfabetização” o que revela certo avanço e investimentos na educação (VIEIRA, 1995, passim).

Como mencionamos anteriormente, o processo de urbanização e de industrialização pelo qual passou o Brasil demandava transformações de atitudes do cidadão comum. E ela se daria, prioritariamente, pela melhoria da escolarização que deveria efetivar outro tipo de formação e de qualificação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, diversas discussões foram realizadas em torno dos ideais desenvolvimentistas na perspectiva educacional, uma vez que não seria possível aperfeiçoar as forças produtivas do país sem contar com uma maior qualificação da classe trabalhadora pela ação ensino primário, ou seja, sem melhorar o seu capital cultural e técnico. Na Paraíba, esse discurso também foi difundido ao se evidenciar

[...] que a instrução é um fator causal em relação à renda nacional. Por outras palavras; se um país elava o nível da instrução e formação técnica de seus habitantes, sua renda crescerá. Todas as informações que temos confirmam que a renda aumenta mais depressa do que crescem as despesas com o ensino. Quanto mais êste se desenvolve, mais se leva a renda. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 77)

Nessa perspectiva, os discursos que enfatizavam a ampliação da oferta de escolas foram reforçados pela necessidade em melhorar a formação das/os professoras/es e da escola pública. Portanto, essa era uma das principais tarefas demandadas ao Ministério da Educação e Cultura – MEC – e, mais particularmente, ao INEP. Para tanto, sob a batuta de Anísio Teixeira, o mencionado órgão passou a difundir o ideário pragmatista, a partir de suas publicações, cursos, conferências e também com a criação de algumas escolas experimentais¹⁴. Além do mais, financiou a construção, reformas e reaparelhamentos de grupos escolares e, especialmente, de escolas rurais, em todo o país, inclusive na Paraíba, como veremos mais detalhadamente um pouco mais adiante neste estudo.

Articuladamente às orientações do Inep, tivemos também aquelas produzidas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB –, que havia sido concebido e criado em julho de 1955, no governo de Café Filho. Tal órgão objetivou

[...] o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a **promoção do desenvolvimentonacional**. Serão de sua competência empreender estudos e pesquisas, realizar cursos e conferências, editar publicações periódicas e obras, originais ou traduzidas, promover concursos e conferir prêmios e bolsas de estudo, divulgar por todos os meios adequados, os estudos

¹⁴ Sobre essa questão, consultar Centro Educacional Carneiro Ribeiro (TEIXEIRA, 1994, p. 172-180).

e trabalhos, próprios ou de terceiros, que atendam à sua finalidade. (A UNIÃO, 16 jul. 1955, p. 1, negrito meu)

Todavia, as suas atividades somente foram iniciadas na gestão de Juscelino Kubistchek, em 1956. Nesse sentido, ficaram evidenciadas que a incumbência do ISEB foi no sentido de consubstanciar a produção e a difusão de conhecimentos sobre o Brasil nas suas mais diversas esferas sociais e econômicas. Consoante com isso, tanto o Inep quanto o ISEB tiveram uma significativa atuação naquela conjuntura política, visto que o ideário desenvolvimentista que o Governo Federal buscava concretizar não encontrava respaldo em todos os segmentos sociais e econômicos brasileiros, especialmente pelos mais conservadores e vinculados às grandes propriedades rurais. Esteve, portanto, o “projeto desenvolvimentista” submetido às correlações de forças de grupos da elite que visualizavam projetos de nação muito distintos entre si. Nesse sentido, de acordo com a discussão realizada por Xavier et al. (2006, p. 97), as duas instituições foram “[...] importantes para a disseminação do pragmatismo e do desenvolvimentismo”.

Paralelamente a todos esses acontecimentos, encontrava-se, ainda, em tramitação no Congresso Nacional, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, que havia sido encaminhado para sua discussão desde o final da década de 1940. Sobre essa questão, Saviani (1996, p. 36) analisa que

[...] o projeto cuja discussão se iniciara no Plenário da Câmara no final de maio de 1957 já não era o mesmo que dera entrada naquela Casa em 29 de outubro de 1948. Na verdade, o projeto original, agora identificado pelo número 2.222/57, chegava ao Plenário consideravelmente emendado. De fato consistia, pois, numa nova versão decorrente das modificações previamente aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura. Àquela altura, o primeiro projeto já havia perdido muito de sua organicidade e coerências iniciais.

O Projeto passou por um intenso processo de idas e vindas entre o Plenário da Câmara e a Comissão de Educação e Cultura, ao mesmo tempo que, na Paraíba, a mencionada Lei também provocou algumas dúvidas e questionamentos, especialmente no concernente às responsabilidades e às obrigações em relação à gestão do ensino primário. Nesse sentido, logo na introdução do item intitulado: Educação e Cultura, da mensagem apresentada pelo Governador Flávio Ribeiro Coutinho à Assembleia Legislativa, em 1957, podemos identificar as correlações de forças tecidas, ou motivadas, tanto pelos interesses políticos partidários ou pelas divergências de concepção de organização do Estado brasileiro, especificamente em relação ao setor educacional e escolar. Segundo a avaliação feita pelo mencionado governador,

[...] um aspecto importante da questão é a imprópria compreensão e mau uso do preceito constitucional atinentes à competências dos órgãos políticos da Federação, quanto à espécie. Ocorre, de um lado, o avanço da União e, de outro, a omissão dos estados – membros, resultando inexcusáveis distorções prejuízos nessa atividade fundamental aos destinos dos povos. Na verdade, autorizado a legislar sobre “diretrizes e bases da educação”, o Poder Federal não se tem com isso, apenas,

contentado e estende por demais o sentido daquela expressão, talvez em decorrência das responsabilidades de ordem financeira que é chamado a assumir, neste particular, por força da estrutura mesma da Federação. E de tal forma se têm revelado tímidos os Estados em utilizar as prerrogativas políticas de organização dos seus sistemas educacionais, que, praticamente, se tornou inoperante a sábia vontade constituinte de assegurar uma salutar diferenciação das normas de ensino, respeitadas as particularidades de cada unidade federada, em sua realidade social. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 105)

Assim, em que pese os cuidados que apontou em relação ao pacto federativo, podemos perceber, ao mesmo tempo, o temor que o poder local manifestou em ficar excessivamente submetido às diretrizes emanadas do poder federal e, diga-se de passagem, ao Mec/Inep. Tal centralização se ampliaria com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases. Nesse sentido, reforçou ainda o mencionado governador a “[...] capacidade dos núcleos políticos estaduais para encontrarem os **caminhos próprios**, que, certamente [deveriam] confluir, em harmonia, para as ‘diretrizes e bases’ gerais e nacionais da educação” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 106, negrito nosso).

Concomitantemente a essas dúvidas apontadas no âmbito estadual, na esfera nacional da administração pública da educação existia uma preocupação generalizada em reformar, “reabilitar ou reconstruir” o ensino primário no Brasil, especialmente considerando os discursos, palestras e conferência proferidas por Anísio Teixeira e por seus técnicos auxiliares no Inep. Parte das críticas, conforme já mencionamos anteriormente, centrou-se na forma como o processo de expansão escolar se deu nos “[...] últimos cinqüenta anos de vida brasileira, com referência à educação”, que era avaliada como uma das causas da existência de um “sistema” desintegrado (TEIXEIRA, 1994, p. 117). Nesse sentido, o processo de expansão das escolas rurais até então procedido, tanto no Estado da Paraíba, quanto em todo o Brasil, foi objeto de muitas críticas de Anísio Teixeira e do próprio Inep, quando o mencionado órgão do governo incorporou as “teses” defendidas pelo seu diretor, tornando-as, assim, discurso oficial do Estado brasileiro.

Mesmo assim, apesar de todo o conteúdo crítico, o mencionado processo continuou, uma vez que há inúmeras referências nas mensagens encaminhadas pelos governadores José Américo de Almeida (1955) e Flávio Ribeiro Coutinho nos anos de 1956 e 1957 à Assembleia Legislativa sobre a expansão, por intermédio das construções e das conclusões de novas escolas rurais, além dos investimentos na restauração e no aparelhamento de prédios escolares e na compra de mobiliário escolar¹⁵ (PARAÍBA, MENSAGENS, 1956, p. 44 - 45 e de 1957, p. 107 - 108). Assim, em que pese todas as críticas elaboradas por Anísio Teixeira, em 1956, foram subsidiadas pelo próprio Inep várias escolas rurais na Paraíba, conforme listagem que se encontra no quadro a seguir:

¹⁵ Segundo o jornal A União (31 jan. 1955, p. 3), foram concluídas, em 1955, 48 escolas rurais, distribuídas em 24 municípios paraibanos.

QUADRO 03 – LOCAL DAS ESCOLAS RURAIS SUBSIDIADAS PELO INEP, EM 1956

NOME DA LOCALIDADE	MUNICÍPIO
Coelho e Santo Antônio	Arcia
Saco da Serra e Jucá	Cabuceiras
Azevém	Cajazeiras
Jurema, Cajá e Gameleira	Ingá
Curral Velho e São José da Calana	Itaporanga
Estacada e Formosa	Mamanguape
São José da Batalha	Patos
Riacho do Boi	Piancó
Lagoa Queimada	Taperoá
Cacaus	Bonito de Santa Fé
Carauibas	São João do Cariri
São José	Pilar
Vidal de Negreiros	Bananeiras
Santa Rita	Patos

Fonte: A União (05 jun. 1956).

Vale salientar que algumas dessas escolas acima citadas já se encontravam em fase de conclusão. Assim, em que pese os investimentos apresentados com obras públicas destinadas às escolas rurais, os altos índices de analfabetismo permaneciam, em grande medida explicado e/ou justificado pelo próprio governo, pela falta de escolas no meio rural, conforme podemos acompanhar pela avaliação realizada na matéria intitulada: Ensino no Interior:

[...] Tão necessária quanta a exploração das riquezas no sub-solo, é a expansão educacional no interior dos Estados, num país onde o analfabetismo tomou proporções gigantêscas, de tentáculos enormes e possantes como um polvo. Esse monstro de mil cabeças e cego, só pode encontrar combate em cada prédio que se ergue com a placa de estabelecimento de ensino. O planalto está a exigir cada vez mais essas casas de formação. (A UNIÃO, 13 mai. 1957, p. 3)

Nos últimos anos da década de 1950 e nos primeiros dos anos sessenta, o Inep continuou colaborando com o Estado da Paraíba com recursos destinados aos consertose à conservação de grupos escolares e de escolas rurais. Esse aspecto pode ser verificado a partir da publicação da notícia, em 1958, intitulada: “Mais de três milhões do Inep para a Paraíba” (A UNIÃO, 8 fev. 1958, s./p.). Nela, estão descritos alguns pormenores acerca do regresso de Kleber Cruz, diretor do Instituto de Educação, do Rio de Janeiro a João Pessoa, que havia conseguido a liberação de Cr\$ 1.000.000,00, conforme a Lei nº 1.740, de 8 de julho de 1957¹⁶.

Dias depois, o mesmo jornal voltou a noticiar a importância dos entendimentos que haviam sido articulados entre o governo do Estado e o Inep, a partir da viagem de Kleber Cruz, no sentido de que a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – viesse a efetivar a instalação do Centro Regional de Treinamento de Professores Rurais (A UNIÃO, 11 jun. 1958, p. 4).

¹⁶ Cf. PARAÍBA, publicação do Diário Oficial (10 jul. 1957, p. 2).

Alguns meses depois, em mensagem do governador Pedro Gondim enviada à Assembleia Legislativa, encontramos severas críticas em relação ao desempenho que a educação paraibana estava tendo, bem como para com a legislação que a regia. Denunciou ainda que a Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo – DERPS –, apesar de contar com uma equipe capacitada, não estava desenvolvendo satisfatoriamente o que havia sido acordado com o Inep. Sobre os problemas que o mencionado governador elencou acerca da educação primária nos primeiros meses de sua gestão, encerrou dizendo que, “uma reforma de base no sistema de educação pública da Paraíba se impõe, senão como providência de erradicação do analfabetismo, ao menos como meio de evitar que se continuem a gastar dinheiro, inutilmente, na educação” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 80).

Nos anos subsequentes, percebemos, a partir da documentação até o momento acessada, a ênfase que o governo federal deu ao seu Programa de Metas no sentido de promover uma campanha de erradicação do analfabetismo. Entretanto, verificaram os administradores do Inep e, mais especialmente, do Fundo Nacional do Ensino Primário a necessidade de uma “intensa formação de técnicos de grau médio e superior”, além da averiguação de “métodos de eficácia experimentalmente comprovada para o lançamento de uma iniciativa de tamanha envergadura”. Para tanto,

[...] em 1958, essa experimentação foi iniciada em três municípios representativos de regiões brasileiras, devendo estender-se, em 1959, a mais 7 municípios de áreas cujas características [fossem] bastante diversificadas. O empreendimento [esteve] a cargo da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que, em seus estudos sócio-culturais, [trabalhou] em cooperação com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. (MENSAGEM Presidencial, 1959, [1987], p. 312-313)

Consoante a efetivação dos experimentos e da aquisição de dados e informações analisadas cientificamente, além da “fixação de métodos objetivos e práticos” se poderia, enfim, elaborar um Plano Nacional de Erradicação do Analfabetismo no Brasil. Seguindo esses propósitos, foram instalados “centros-pilotos” em vários estados brasileiros (MG, GO, PE, PA, AM, RS) e, na Paraíba, na cidade de Picuí. Assim, a partir de 1960, se previu a instalação desses centros em 40 municípios, especialmente nas pequenas cidades e na zona rural. Cada Centro-Piloto deveria empreender as seguintes tarefas:

[...] Melhoria das instalações, provimento de mobiliário e material didático; escolarização, na faixa de idade correspondente ao ciclo primário de estudos, com reformas que proporcionem maior rendimento da rede escolar; aperfeiçoamento do professorado diplomado e leigo; escolarização de emergência de adolescentes e adultos analfabetos; educação de base, através de missões culturais, programas radiofônicos e outros meios. (MENSAGEM Presidencial, 1960, [1987], p. 334)

Nesse contexto, em 1959, o Inep disponibilizou, para a Paraíba, “[...] Cr\$ 600.000,00 do acordo de consolidação [...] para conclusão das Escolas Rurais de Chã de Santo Antonio, do Município de Areia, e de Santa Rita, do Município de Patos” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1960, p. 80).

Entretanto, dois anos depois, isto é, já no governo de João Goulart, foi feita uma denúncia que “[...] numerosos prédios escolares, sobretudo os do tipo rural, construídos pela União, [estavam] vagos ou nunca foram ocupados, porque não [havia] recursos para sua manutenção” (MENSAGEM Presidencial, 1962, [1987], p. 355). Isso nos revela a falta de continuidade dos investimentos no âmbito da escolarização brasileira, não raras vezes marcada pelo desperdício de recursos públicos e pela falta de vontade política para verdadeiramente vencer o analfabetismo no Brasil. Mesmo assim, nessa mesma toada, até o primeiro trimestre de 1964, a questão do analfabetismo continuou sendo um dos aspectos dos mais discutidos na esfera federal, quando se tratava da educação primária. Quando da elaboração, em 1963, do Programa de Emergência, por exemplo, foi incentivada “[...] a escolarização de emergência para cursos de alfabetização e recuperação cultural.” Além da distribuição de “[...] 4 milhões de cartilhas de alfabetização destinadas às escolas primárias e às classes de recuperação de adultos e adolescentes e 150.000 manuais do alfabetizador” (MENSAGEM Presidencial, 1963, [1987], p. 361). Pretendia, ainda, o governo de João Goulart, em 1964, isto é, às vésperas do golpe civil-militar

[...] promover uma ampla mobilização para alfabetizar mais de 5 milhões de brasileiros que [viviam] marginalizados por não possuírem o mínimo de condições culturais para participar do sistema de produção e do processo político que, cada vez mais, [exigiam] cidadãos capazes de velar pelos interesses da comunidade. (MENSAGEM Presidencial, 1964, [1987], p. 368)

A partir daquele programa emergencial, ficou posto que, nos processos de alfabetização, não caberia apenas propiciar aos menos favorecidos socioeconomicamente o “[...] domínio a leitura e da escrita, mas também a habilitá-los a participar conscientemente da vida política” (MENSAGEM Presidencial, 1964, [1987], p. 369). Nesse sentido, caberia ao governo assegurar o funcionamento dos “[...] círculos de cultura – unidades alfabetizadoras que, no Sistema Paulo Freire, substituem as clássicas e custosas salas de aula” (MENSAGEM Presidencial, 1964, [1987], p. 369). Para tanto, foram convocados diversos segmentos da sociedade civil, “[...] tais como estudantes do ensino médio e superior, professores de todos os graus de ensino, escolas oficiais e particulares, as classes produtoras e as Forças Armadas” (MENSAGEM Presidencial, 1964, [1987], p. 369).

É evidente que toda essa política terminou voltando-se, mais uma vez, para o meio rural que gerou importantes movimentos sociais, especialmente as Ligas Camponesas, com o apoio e a orientação do Partido Comunista do Brasil – PCB. Tais movimentos passaram a questionar a exclusão econômica, política, social e cultural, sobretudo no âmbito educacional/ escolar a qual estavam submetidos os “povos rurais/do campo” que, há séculos foram mantidos à margem dos “benefícios” que o próprio capitalismo produzia. Assim, a partir dessas indicações mais gerais, passamos agora a nos deter nas ações desses movimentos sociais, ressaltando as suas inferências em torno dos processos de escolarização que passaram a ser delineados não mais pelos poderes federal, estadual e municipal, mas francamente conduzidos pelas lideranças dos movimentos sociais rurais, apoiados por parte de integrantes da Igreja Católica, pelas/

os educadoras/es e intelectuais de esquerda, além, como já mencionado, pelo PCB.

4.3 – MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS: AS LIGAS CAMPONESAS

Temos de desbravar, por assim dizer, a consciência das massas, que é uma floresta densa, conquistando-a palmo a palmo, com os riscos naturais, os imprevistos e as surpresas de quem se arroja a um empreendimento dêsse porte, para depositar nessa terra fecunda e generosa a semente das idéias. (Francisco Julião, 1962, p. 10).

A partir de meados dos anos de 1950 ressurgiram¹⁷ no Brasil e, especialmente, na região Nordeste, intensos movimentos sociais rurais, conhecidos como Ligas Camponesas. Esses movimentos sociais tomaram novo impulso em virtude, segundo Andrade (1980, p. 250)¹⁸, da “[...] difícil situação em que se encontravam os trabalhadores sem terra do Nordeste, constantemente a agravar-se sobretudo a partir de 1950.” Apesar do mencionado professor enfatizar a década de 1950, na verdade, eles são decorrentes de um longo processo histórico de extenuantes explorações propiciadas pela desequilibrada relação entre capital x trabalho, ou melhor, entre trabalhadores rurais (arrendatários, condiceiros, foreiros, meeiros, parceiros, posseiros, sitiantes, moradores), os pequenos proprietários de terra (agricultura de subsistência) e o grande proprietário rural (latifundiários)¹⁹. Para o mencionado autor

¹⁷ Utilizamos este tempo verbal para não esquecermos que já na década de 1940 foram criadas de fato as primeiras Ligas Camponesas, como um dos braços de atuação do Partido Comunista do Brasil – PCB. Todavia, tiveram a duração de apenas dois anos, isto é, de 1945 a 1947, quando o mencionado Partido político voltou à ilegalidade por parte do Tribunal Superior Eleitoral. As Ligas funcionaram em quase todo o Brasil e as mais conhecidas foram as localizadas nos Estados de Pernambuco (Iputinga), São Paulo (Dumont) e Minas Gerais (no Triângulo Mineiro) (PESSOA, 2015). Vale também mencionarmos que as Ligas Camponesas de Santo Anastácio e Tiradentes, em São Paulo, e a Liga Camponesa Francisco Lira, no Rio de Janeiro, todas fundadas em 1946, instalaram escolas de alfabetização (XAVIER, 2010, p. 103).

¹⁸ Ver especialmente o item 2 – As tentativas de organização das massas rurais – as Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo, que se encontra no Anexo, intitulado: As tentativas de solução da questão agrária. Estamos aqui destacando esse anexo em virtude das informações que o próprio autor nos fornece no Prefácio da 4ª edição deste importante livro. Ele nos explica que a escrita do mencionado anexo foi realizada para a 1ª edição do livro, em 1963, e que foi suprimido na 3ª edição (1973). Curiosamente, não faz qualquer menção à 2ª edição, na qual nem o ano indica. Justifica, portanto, o seu retorno para a 4ª edição, “[...] por [considerar] o seu valor mais como um testemunho, como um depoimento vivido pelo Autor, de um período que teve a maior importância e que começa a ser estudado por sociólogos, economistas, historiadores e geógrafos, preocupados com a ausência de medidas que verdadeiramente integrem o campo no desenvolvimento do país” (1980, p. XII).

¹⁹ Consideramos importantíssimo mencionar o estudo realizado por José Cláudio Barriguelli, intitulado: Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo (1870-1956), de 1981. Vale ainda destacar e sugerimos uma cuidadosa consulta ao segundo volume (anexo 1, com 300 páginas). Nele, estão transcritos um expressivo conjunto de documentos (assuntos consulares, cartas, regulamentos e, especialmente, vários números dos jornais: O Popular, Avanti, O Alpha, Correio do Jahu, O Chapeleiro, La Battaglia, A Terra Livre, La Tribuna Española, A Lucta Proletária, Fôlha do Povo, Comércio de Campinas, A Gazeta de São Paulo, Correio Paulistano, Correio da Manhã, Cidade de Bragança, Comércio de São Paulo, A Plateia, Correio de Campinas, La Barricata, A Plebe, Notícias do Correio D’Oeste, Tribuna Popular, Hoje, Notícias de Hoje, Folha Socialista), que denunciaram e relataram os diversos tipos de violências, de explorações, de assassinatos e de perseguições efetivadas pelos grandes proprietários de terra paulistas contra os sitiantes, colonos, trabalhadores rurais, desde o ano de 1870 até 1957.

[...] O agravamento contínuo da crise, as dificuldades de vida cada dia maiores, levaram os trabalhadores rurais a atitudes de revolta, de desespero, como ocorreu no já famoso Engenho Galiléia. Este engenho, como outros localizados em áreas marginais, distantes das usinas, foram ficando de “fogo morto” na década de 1931-1940, quando os preços de açúcar eram baixos e passaram os seus proprietários a “forar” suas terras a pessoas que cultivavam frutas e cereais destinados a abastecer o Recife e demais centros nordestinos. Passava então o proprietário a viver na cidade, da renda da terra, sem trabalhar na propriedade e, às vezes, visitando-a esporadicamente. Um feitor, homem de confiança, cobrava os “foros” anuais, fiscalizava a prestação de “cambão” ou da “condição” e servia de intermediário entre o proprietário ausente e os que lavravam a terra. (ANDRADE, 1980, p. 252).

No início dos anos de 1950, sob a direção de Zezé da Galileia, que era feitor do mencionado engenho, foi criada a Sociedade de Agricultores, Plantadores e Pecuaristas Pernambucanos – SAPPP. Entretanto, essa Sociedade logo passou a ser conhecida como Liga Camponesa e teve, inicialmente, caráter assistencialista, uma vez que se tratava de “uma sociedade civil beneficente, de auxílio-mútuo” e tinha, entre outros objetivos, “fundar uma escola primária e formar um fundo para adquirir caixõezinhos de madeira destinados às crianças que, naquela região, [morriam] em proporção assustadora”, segundo nos informa Julião (1962, p. 24). Consorciado a isso, os seus primeiros líderes Zezé da Galileia, Manuel Severino de Oliveira, José dos Prazeres, Osvaldo Campollo, estes dois últimos já haviam sido membros da Liga Camponesa de Iputinga, passaram a resistir, inclusive pela via legal, no sentido de garantir a permanência dos camponeses na mencionada propriedade. Assim, o caso do Engenho Galileia²⁰ logo foi judicializado pelo “filho do senhor-de-engenho” que procurou despejar os moradores. Nesse momento foi que entrou em cena Francisco Julião²¹, que era advogado e deputado estadual do Estado de Pernambuco, pelo

²⁰ O engenho era de propriedade do latifundiário Oscar de Arruda Beltrão, que chegou a alugar as terras aos trabalhadores após a falência do empreendimento. Com 503 hectares, foi dividida em lotes de 3 a 8 hectares. Segundo relatos orais, o nome do engenho é obra da família de Beltrão, que tinha como tradição visitar a região de Israel todos os anos. Viram semelhança entre a paisagem da Galileia, atual Israel, quando compraram as terras e resolveram fazer uma homenagem ao local. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/01/seis-decadas-depois-a-vida-no-engenho-galileia-marco-das-ligas-camponesas-mudou-totalmente.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

²¹ **Francisco Julião Arruda de Paula.** “Nasceu a 16 de fevereiro de 1915, filho de Adauto Barbosa de Paula e Maria Lídia Arruda de Paula. No período em que era aluno da Faculdade de Direito do Recife, Julião comprou, com a ajuda do pai, o Instituto Monsenhor Fabrício, uma escola de educação básica que ficava em Olinda. Nele, exerceu a função de diretor pedagógico e professor. Certamente, foi essa experiência como educador que contribuiu para que, anos mais tarde, sua liderança nas Ligas estivesse muito relacionada a atividades educativas, como produção de cartilhas, cordéis e outros textos com funções formativas (SILVA, 2015, p. 50). Bacharelou-se em Direito em 1939 e, no ano seguinte, montou um escritório de advocacia em Recife. Com o fim do Estado Novo e com a redemocratização do país, ingressou no Partido Republicano (PR). Em 1947, desligou-se do PR, aderindo pouco depois ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). A presença de Julião conferiu dinamismo à seção pernambucana do PSB. Em 1954, foi o primeiro parlamentar eleito por essa legenda no estado, ao conquistar uma cadeira na Assembleia Legislativa. (...) Em 1948, foi convidado a assumir a defesa jurídica dos membros da Sociedade Agrícola e Pecuária de Pernambuco (SAPPP), primeira associação camponesa do estado, organizada pelos moradores do engenho Galiléia, situado no município de Vitória de Santo Antão. [...] Em 1958, foi reeleito com expressiva votação para mais um mandato na Assembléia Legislativa de

Partido Socialista Brasileiro – PSB. Procurado pelos camponeses, logo o seu primeiro movimento foi o de legalizar a SAPP, que ocorreu em 1º de janeiro de 1955. Em agosto do mesmo ano,

[...] representantes das ligas participaram do Congresso pela Salvação do Nordeste, organizado pela Prefeitura de Recife, que teve Julião como presidente de honra, num contexto em que já defendia a necessidade de uma mudança radical no sistema de propriedade da terra e de produção agrícola no Nordeste. [...] Em 1959, venceu o processo judicial que garantiu a posse das terras do engenho da Galiléia para seus moradores, baseando-se em uma lei recém-promulgada que determinava a desapropriação da propriedade com pagamento de indenização ao antigo dono.

Nos anos seguintes o tipo de associação adotada no engenho da Galiléia se multiplicou no estado de Pernambuco. As associações camponesas formadas depois da SAPP ficaram conhecidas como Ligas Camponesas. Segundo Julião, a fase inicial de organização das ligas foi marcada por uma intensa repressão do governo estadual. Apesar disso o movimento cresceu rapidamente.²²

A desapropriação²³ do Engenho Galileia e o parcelamento de suas terras para os seus moradores criou muitas esperanças entre os camponeses, fazendo com que o prestígio das Ligas se espraiasse por todo o Brasil, mas, sobretudo, na Região Nordeste. Segundo Andrade (1980, p. 255 - 256), “[...] os chefes militares que muito se preocupavam com a atuação das Ligas [acreditavam] que elas [tiveram] de 30 a 35 mil adeptos em Pernambuco e cerca de 80 mil no Nordeste.”

Para além desses acontecimentos, é oportuno realçarmos que as Ligas Camponesas sofreram influências, como já mencionamos anteriormente, dos partidos e de organizações políticas de esquerda, dos quais podemos elencar:

[...] o Partido Socialista Brasileiro – PSB, que se destacou através de um de seus integrantes, Francisco Julião, principal liderança do movimento camponês; uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro – PCB; dissidência pela esquerda organizada por Clodomir Santos de Moraes; a esquerda cristã, organizada no Movimento de Educação de Base – MEB e na Ação Popular – AP, assim como em outros setores da esquerda de menor poder de influência. (STEDILE, 2012, p. 13)

Pernambuco, na legenda do PSB”. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-juliao-arruda-de-paula>. Acesso em: 2 nov. 2020.

²² Consultar: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-juliao-arruda-de-paula>. Acesso em: 2 nov. 2020.

²³ A desapropriação legal embasada no § 16 do artigo 141 da Constituição Brasileira de 1946, que reza: “[...] A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 16 - É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, se assim o exigir o bem público, ficando, todavia, assegurado o direito à indenização ulterior” (BRASIL, 1946). No caso do Engenho Galileia, também foi utilizado o artigo 155, da Constituição do Estado de Pernambuco, aprovada em 25 de julho de 1947, que reza: “[...] o uso da propriedade será condicionado ao bem-estar social”.

Na Paraíba, o movimento tomou grande impulso, a partir do final da década de 1950, especialmente, com a criação, em 1958, da Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, ou seja, a Liga Camponesa de Sapé, como ficou conhecida. O município/ cidade localiza-se em

[...] área de transição entre a zona de produção de açúcar e o Agreste. OrganizadapelopastorprotestanteJoãoPedroTeixeira,antigo colaborador de Julião, ela experimentou enorme crescimento entre os arrendatários e pequenos proprietários rurais da região, chegando a contar com dez mil associados dois anos depois de sua fundação. Em 1960, foram organizados comitês regionais das ligas camponesas em dez estados do país.²⁴

Além da Liga de Sapé, que foi a maior do Brasil e contou, aproximadamente, com 13.000 membros, tivemos ainda a Liga de Mamanguape, que chegou a ter 10.000 participantes²⁵. Entretanto, consideramos importante ressaltar que as Ligas Camponesas não se constituíram um bloco homogêneo. Havia muitas delas que tinham afinidade com as propostas da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB²⁶, vinculado ao PCB, de cunho mais legalista, que defendia as reformas de base, inclusive a agrária “dentro da lei”. Com essa perspectiva política e de luta estavam aquelas vinculadas à Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba, que foi fundada em 25 de novembro de 1961 e presidida pelo Deputado Estadual Francisco de Assis Lemos de Souza, tendo como vice-presidente João Pedro Teixeira, Antonio Dantas como secretário e, como tesoureiro, Leonardo Leal. Numa outra vertente, estavam aquelas ligas sob a liderança de Francisco Julião (Julianismo) que, a partir de 1962, passou a adotar a seguinte palavra de ordem: “Reforma agrária na lei ou na marra”, constituindo-se, portanto, uma ala mais radical do movimento, representada, na Paraíba, sobretudo, por Antonio Dantas, que também atuou na Liga Camponesa de Santa Rita, e Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro Teixeira, que passou a ser uma importante liderança em Sapé, após o assassinato de seu marido, em 1962²⁷, “[...] a mando de Agnaldo Veloso Borges, dono da fábrica Tibirí, em Santa Rita, o mesmo que mandaria executar a sindicalista Margarida Maria Alves, 21 anos depois” (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

²⁴ Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/2625>. Acesso em: 4 nov. 2020.

²⁵ Foram criadas Ligas Camponesas nos seguintes municípios e/ou localidades paraibanas: Alagoa Grande, Alagoinha, Alhandra, Areia, Belém, Caiçara, Espírito Santo, Campina Grande, Guarabira, Itabaiana, Mamanguape, Mari, Mulungu, Oitizeiro, Pedras de Fogo, Rio Tinto e Santa Rita.

²⁶ Foi fundada em São Paulo, durante a realização da segunda Conferência Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental nesse processo de sindicalização que culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), como também se constituiu na principal força em ação no interior da nova entidade. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-dos-lavradores-e-trabalhadores-agricolas-do-brasil-ultab>. Acesso em: 5 nov. 2020.

²⁷ Para melhor entender as disputas internas ocorrida no âmbito das Ligas Camponesas, consultar o estudo realizado por Aued (1986) e Pessoa (2015) e assistir ao filme *Cabra Marcado Para Morrer*, de 1984. Direção de Eduardo Coutinho. Globo Vídeo Produções (Tesouros Brasileiros – Cinema Nacional). 120 min. Sonoro, digital. Português.

As Ligas Camponesas empreenderam um conjunto de estratégias de ação para dar sustentação ao movimento. Entre outras, aqui destacamos: a) realização de comícios e passeatas; b) apoio aos trabalhadores ameaçados de expulsão das propriedades; c) luta contra o cambão; d) assistência jurídica aos camponeses; e) disponibilização de serviços de saúde; f) luta pela reforma agrária; g) luta pelos direitos trabalhistas e pela sindicalização; h) procura de apoio externos e i) combate ao analfabetismo (Relatos no SMC, 2006 apud TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, passim). Sobre esse último aspecto, o retomaremos mais detalhadamente um pouco mais adiante neste livro.

Na Paraíba, segundo nos informa Pessoa (2015), o primeiro Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi criado em 03 de setembro de 1961, na cidade de Catolé do Rocha, localizada no alto-sertão, sob a influência de Frei Marcelino de Santana²⁸. Muitos sindicatos, especialmente aqueles criados pela influência da Igreja Católica, tiveram o objetivo de diminuir o alcance político do PCB no movimento, como foram os casos dos sindicatos de Solânea, Araruna, Areia e de Campina Grande. Sobre essa questão temos, o seguinte depoimento de Elizabeth Teixeira:

[...] Naquele tempo a gente foi muito perseguido pela Igreja. A gente achava isso terrível. A Igreja nos combatendo e nos acusando de comunistas. Os sindicatos que foram fundados na região eram com o objetivo de combater as Ligas [...], a Igreja perseguiu muito as Ligas, em todo o canto. Com exceção de alguns poucos padres, eles eram contra a gente. Ave Maria! Quando se falava em Liga Camponesa pra Igreja, era como se fosse o maior bicho papão, era comunista, comia gente, era agitador, queria tomar o que era alheio. (TEIXEIRA, [1991?] apud BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 103)

Nesse sentido, independentemente de quais influências (da Igreja Católica, do PCB, do Julianismo e do governo federal) receberam aqueles movimentos do campo, o fato é que o processo de sindicalização dos trabalhadores rurais terminou por diminuir a influência política das Ligas Camponesas, que pleiteavam uma reforma agrária radical, com a distribuição de terras, enquanto os assalariados, ou melhor, aqueles sindicalizados, deram prioridade à melhoria dos salários e das condições de trabalho (ANDRADE, 1980; PESSOA, 2015).

O fato é que essas diversidades de ações e de entendimentos de como as ligas deveriam conduzir as suas orientações políticas mais ampliadas estiveram envolvidas em uma das maiores polêmicas e divergências quais sejam: deveria o movimento ser pautado pelos princípios revolucionários ou reformistas? Assim, somente a partir do entendimento desse conflito é que podemos compreender a complexidade e os

²⁸ **Francisco Muniz de Medeiros** nasceu em Santana do Matos, no Rio Grande do Norte. Formado em Direito Agrário, Autorial e Penal, Jornalismo, Letras e Filosofia. Ex-deputado estadual e Secretário do Trabalho e Promoção Social de João Pessoa. Foi presidente da Comissão de Negócios Municipais e Serviço Público, na Assembleia Legislativa da Paraíba (1978), onde também foi 2º Vice-Presidente de 1975 a 1979. Foi professor de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fundou com a ajuda de jovens professores o Colégio Técnico Dom Vital (1959), em Catolé do Rocha, onde foi vigário da paróquia local por mais de 20 anos. Foi professor de Português, Inglês, Grego e Latim, Educação Artística, Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação. Faleceu no dia 08 de junho de 2013, no Hospital Napoleão Laureano, por conta de um câncer de próstata. Disponível em: https://www.redegn.com.br/index.php?sessao=noticia&cod_noticia=39661. Acesso em: 10 nov. 2020.

avanços e recuos por que passaram as Ligas Camponesas²⁹.

Concomitantemente, no nível federal, foi criada, em 1962, a Superintendência de Política Agrária – Supra³⁰ – e, a partir de 1963, por influência do PCB, da Igreja Católica e da ação do governo de João Goulart transformaram muitas Ligas Camponesas em Sindicatos de Trabalhadores Rurais, apoiando-se na nova legislação trabalhista, isto é, a Lei 4.214, que foi promulgada em 2 de março de 1963, passando a ser conhecida como Estatuto do Trabalhador Rural³¹. O mencionado Estatuto regulamentou as atividades desenvolvidas pelos camponeses, considerando os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos, tais como: indenização, aviso prévio, salário, férias, repouso remunerado, sistema de compensação de horas, proteção especial à mulher e ao menor etc. Essas ações terminaram também por esvaziar as Ligas, nacionalmente. Ainda mais em Pernambuco, quando a diária paga aos camponeses da zona canavieira aumentou 150%, com Miguel Arraes no governo³².

No ano seguinte, João Goulart proferiu o famoso discurso, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, quando enfatizou a necessidade de se implementar as reformas de base, entre elas a reforma agrária. Leiamos alguns trechos que destacamos do discurso sobre esse aspecto específico:

[...] A reforma agrária não é capricho de um governo ou programa de um partido. É produto da inadiável necessidade de todos os povos do mundo. Aqui no Brasil, constitui a legenda mais viva da reivindicação do nosso povo, sobretudo daqueles que lutaram no campo.

A reforma agrária é também uma imposição progressista do mercado interno, que necessita aumentar a sua produção para sobreviver.

[...] Assim, a reforma agrária é indispensável não só para aumentar o nível de vida do homem do campo, mas também para dar mais trabalho às indústrias e melhor remuneração ao trabalhador urbano.

[...] A reforma agrária só prejudica a uma minoria de insensíveis, que deseja manter o povo escravo e a Nação submetida a um miserável padrão de vida (EBC, 2014, s/p.).³³

²⁹ Para melhor compreendermos essas tensões, conflitos e contradições, é interessante consultar o estudo realizado por Xavier (2010).

³⁰ Órgão criado em 11 de outubro de 1962 pela Lei Delegada nº 11 e regulamentado pelo Decreto nº 1.878-A, de 21 de dezembro de 1962. Unificou num só órgão o Serviço Social Rural, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização, o Conselho Nacional de Reforma Agrária e o Estabelecimento Rural de Tapajós. Eram suas finalidades colaborar na formulação da política agrária do país; planejar, executar e fazer executar, nos termos da legislação específica, a reforma agrária; promover a desapropriação de terras por interesse social, objetivando a justa distribuição da propriedade rural e condicionando seu uso ao bem-estar social, e prestar serviços de extensão rural e de assistência técnica aos trabalhadores rurais. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-da-politica-agraria-supra>. Acesso em: 7 dez. 2021.

³¹ Para maiores informações sobre o seu conteúdo, acessar: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estatuto-do-trabalhador-rural>. Acesso em: 6 nov. 2020.

³² O Estatuto do Trabalhador Rural foi revogado pouco mais de dez anos depois de sua entrada em vigor e substituído pela Lei nº 5.889 de 1973.

³³ É oportuno observarmos que no mencionado discurso há muitas outras passagens em que João Goulart justifica a importância da efetivação de um programa de reforma agrária no Brasil. Nesse sentido, sugerimos a leitura completa do discurso, no sentido de se poder observar os outros aspectos relacionados às **reformas de base**, uma vez que aqui, resumidamente, salientamos tão somente os concernentes à reforma agrária.

Vale acrescentarmos que, naquele mesmo dia, também foi assinado o Decreto nº 53.700, que declarava ser de

[...] interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais que ladeiam os eixos rodoviários federais, os leitos das ferrovias nacionais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem, atualmente inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, e dá outras providências.³⁴

É pertinente advertirmos que, mesmo naquela conjuntura política favorável aos interesses das classes trabalhadoras, especialmente aqueles vinculados à terra, já ocorriam diversas ações repressivas com o intuito de enfraquecer e, se possível, aniquilar as Ligas Camponesas. Segundo estudo realizado por Targino, Moreira, Menezes (2011, passim), todas elas foram patrocinadas pelos latifundiários com o apoio de capangas, de jagunços, além das polícias que “efetivamente eram subordinados à vontade dos chefes políticos locais”, ou seja, dos grandes proprietários rurais. As ações eram marcadas por extrema violência, das quais podemos enumerar algumas: a) proibição dos moradores, foreiros e parceiros de se filiarem às ligas; b) destruição de roçados, derrubada de suas casas e expulsão das propriedades; c) tentativas de cooptação, agressões físicas (espancamentos), intimidações, atentados; d) prisões ilegais, acompanhadas de humilhações morais, além de torturas psicológicas e físicas³⁵; e) assassinatos de várias lideranças dos movimentos sociais do campo³⁶.

Após a instauração da ditadura civil-militar, em 1964, as práticas repressivas recrudesceram, saindo do universo das ações que eram encadeadas principalmente pelos latifundiários, passando a serem somadas àquelas promovidas abertamente pelos agentes do Estado. Iniciou-se o regime político do terror e da ilegalidade, período esse que trataremos de forma mais pormenorizada no próximo capítulo deste livro.

4.4 – EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO CAMPO: ALFABETIZAR PARA EMANCIPAR³⁷

Tendo efetivado uma breve reflexão sobre o contexto político e social de um momento da história brasileira e, especialmente, nordestina e paraibana em que os movimentos sociais rurais/do campo estiveram sob observação nacional e até mesmo internacional³⁸, passamos agora a tecer algumas inflexões acerca dos aspectos

³⁴ Cf. Decreto na íntegra disponível no site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53700-13-marco-1964-393661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

³⁵ Importante consultar o livro de Francisco Julião, publicado em 1962. Nele, estão descritos alguns tipos de torturas aos quais foram submetidos os camponeses, mesmo antes da instauração do golpe civil-militar de 1964.

³⁶ Consultar também o trabalho realizado por Bandeira, Miele, Godoy (1997).

³⁷ Uma primeira versão deste item foi publicada no formato capítulo de livro. Para tanto, conferir Pinheiro (2022b).

³⁸ Conforme estudo realizado por Montenegro (2008, p. 17), “[...] A primeira série de reportagens foi a do jornalista Antonio Callado para um jornal do Rio de Janeiro, *Correio da Manhã*, publicada entre 10 e 23 de setembro de 1959 e, posteriormente, uma nova visita que resultou em matérias publicadas, entre 29 de novembro e 2 de dezembro de 1959. A outra reportagem foi realizada pelo jornalista americano Tad Szulc para o jornal da cidade de Nova York, *The New York Times*, publicada em 31 de outubro e 1 de novembro de 1960”.

relacionados aos processos de escolarização no campo.

Demodogeral, podemos afirmar que ocorreu a permanência de grandes empelchinhos para que as crianças/ jovens/ adultos viventes no meio rural/ campo, especialmente os da Zona da Mata paraibana, assim como em todo o Nordeste, pudessem frequentar uma escola. Esse aspecto pode ser observado no relato de José Arnóbio, participante das ligas camponesas de Mamanguape: “[...] O tempo de estudar a gente não tinha, por que era obrigado, eu, meu pai e meus irmãos, tudo a trabalhar; trabalhava minhas irmãs também na fazenda. Chegou 8, 10 anos de idade, tinha que trabalhar na fazenda, porque era obrigado” (RELATO no SMC, 2006 apud TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 87)³⁹. Assim, conforme já mencionado anteriormente, uma das preocupações dos movimentos rurais/do campo, inclusive das ligas camponesas, era o de ampliar o nível de escolarização, iniciando com o combate ao analfabetismo. Conforme relata Francisco Julião sobre a realidade do Engenho Galileia, mas que era comum em todos os estados da região Nordeste,

[...] as autoridades negavam-lhes o direito de ter uma professora, e o dono do latifúndio, um absenteísta, apesar de ter filhos diplomados, graças ao fôro arrancado anualmente daquela pobre gente, também não cumpria o artigo da Constituição Federal que [obrigava] todo estabelecimento agrícola com mais de 100 trabalhadores a manter uma escola gratuita para eles e os filhos. (JULIÃO, 1962, p. 24)

Entretanto, independentemente da ação do Estado ou da “boa vontade” dos latifundiários, ocorreram atuações de muitas “professoras leigas”, como foi o caso de Elizabeth Teixeira, que atuou no município de Sapé. Acompanhemos:

[...] Em 1962, logo depois da morte de João Pedro, eu tinha uma escola em minha casa. Toda noite, eram crianças, mocinhas, rapazes e adultos também que vinham até minha casa para alfabetizar. Naquele tempo a gente recebia um rádio, as cartinhas, os cadernos e as aulas eram dadas pelo rádio⁴⁰. Eu ouvia a palavra no rádio, colocava no quadro e os meninos tiravam do quadro e escreviam no caderno, aí eu ia corrigir se estava certo. Foi assim que eu alfabetizei durante dois anos. (TEIXEIRA, [1991?] apud BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 116)

³⁹ Os relatos foram efetivados durante a realização do Seminário Memórias Camponesas: As Ligas Camponesas na Paraíba, ocorrido na cidade de João Pessoa, nos dias 28 e 29 de abril de 2006. Esse Seminário integrou o projeto Memórias Camponesas e Cultura Popular, coordenado pelo professor Moacir Palmeira.

⁴⁰ É provável que estivesse se referindo ao Sistema Rádio Educativo da Paraíba – SIREPA –, que havia sido criado em caráter experimental em abril de 1959, iniciando as suas atividades com o lançamento de programas educativos elaborados pela equipe do Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA –, que foi criado em abril de 1957. “[...] O objetivo dos cursos que focalizavam temas de educação sanitária, moral e cívica, puericultura e conhecimentos agrícolas, era a divulgação e penetração do sistema através de programas transmitidos diariamente pela Rádio Tabajara da Paraíba com duração de 30 minutos” (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1966, p. 32). A partir de 1961, ocorreu a primeira experiência de alfabetização, todavia, até 1963, concentrou as suas atividades nas áreas urbanas e, em 1964, passou a atuar também nas zonas rurais. Para um maior aprofundamento, consultar os estudos realizados por: Scocuglia (2003 e 2020).

A existência de muitas/os professoras/es leigas/os atuando no meio rural/campo era comum naquele período (e nos parece que até hoje!), em todo o Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Na verdade, as/os professoras/es leigas/os ocuparam espaços onde não havia a efetiva presença do Estado no âmbito educacional e escolar, ou seja, onde não existia uma única escola pública e/ou particular que fosse dirigida por uma/um professora/or que tivesse passado por algum tipo de formação específica, sobretudo cursado uma escola normal, normal rural ou normal regional, conforme discutiremos nos capítulos 6 e 7 deste livro.

O combate ao analfabetismo, nesse contexto específico da Zona da Mata paraibana, assumiu um caráter prático, uma vez que se tornou “[...] uma necessidade premente a partir do momento em que o movimento decidiu participar do processo eleitoral” (TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 101). Sobre essa questão, seguem os depoimentos de Francisco de Assis Lemos de Souza e de Elizabeth Teixeira, respectivamente:

[...] naquela época, o voto, só quem votava era o alfabetizado. Os camponeses eram analfabetos, então não tinha como votar [...]
E, pelo fato de que grande parte dos camponeses não sabia ler nem escrever, surgiu em João Pessoa uma organização chamada Ceplar, que usava o método Paulo Freire para alfabetizar os camponeses. (RELATO de Assis Lemos no SMC, 2006 apud TARGINO, MOREIRA, MENEZES (2011, p. 101-102)

[...] Além de querer saber ler e escrever, que o camponês sempre teve muita vontade de saber, era também pra poder votar no dia da eleição. Naquela época, o analfabeto não podia votar, só votava que soubesse ao menos escrever o nome, então a gente estava alfabetizando pra que aquela juventude pudesse votar. (TEIXEIRA, [1991?] apud BANDEIRA, MIELE, GODOY, 1997, p. 116)

Nesse contexto, é também oportuno frisarmos que os altos índices de analfabetismo no Brasil se constituíam um grande entrave para o processo emancipatório do trabalhador em geral e, mais particularmente, entre os camponeses. Assim, não foi à-toa que na Carta de Alforria do Camponês⁴¹, no seu item VII – O voto para o analfabeto, elaborada por Francisco Julião, Presidente de Honra da Ligas Camponesas de Pernambuco, em 1961, encontramos uma longa argumentação da sua essencialidade para a consolidação das conquistas sociais, políticas e econômicas dos povos do campo. Acompanhemos, a seguir, alguns trechos por nós selecionados:

[...] Falarei, finalmente, do voto para o analfabeto. O Brasil tem 70 milhões de habitantes. E somente 15 milhões de eleitores. Se o analfabeto votasse, metade do povo brasileiro votaria. Seriam 35 milhões de eleitores. Não há injustiça maior do que essa de se negar o voto ao analfabeto, se êle paga impostos e carrega o País nas costas. Por que o analfabeto não vota? Porque o latifúndio não quer. Está na Constituição. Por isso a nossa Democracia é capenga. Não é o Governo do povo pelo povo. Porque o povo é a maioria e a maioria não vota.

⁴¹ Este documento se encontra como Anexo A do livro Que são as Ligas Camponesas (1962).

[...] Com o teu voto tu farias nascer escolas por toda parte. Para ensinar os teus filhos. E tu também aprenderias a ler. Com o teu voto viria uma lei humana e justa para o campo.

[...] Com o teu voto a batalha pela reforma agrária seria vencida mais depressa e correria menos sangue.

[...] Mas enquanto não conquistas esse direito toma a tua carta de ABC, arranja uma horinha, e vai mesmo cansado, faminto, de tanga, à de teu irmão que saiba ler e aprende com êle a soletrar e a assinar o nome.

Para além das ações das/os próprias/os camponesas/es emergiram movimentos em prol da educação popular, entre eles a Campanha de Educação Popular – Ceplar –, o Movimento de Educação de Base – Meb –, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB –, além dos Movimentos de Cultura Popular – MCP –, estes últimos iniciados na cidade de Recife e que, logo depois, se espraíram para outros estados nordestinos⁴².

Segundo estudo realizado por Porto; Lage (1995), a Ceplar foi criada em 1961, em virtude dois fatores, quais sejam:

[...] a procura, por um grupo de pessoas da Faculdade de Filosofia, membros da JUC⁴³, de uma estrutura de base para um trabalho em educação popular; o projeto do Governo do estado de lançar, na Paraíba, um movimento de educação popular. [...] Com a finalidade de, através da educação e da cultura, elevar o nível das massas populares e integrá-las no processo de desenvolvimento país. (PORTO; LAGE, 1995, p. 36-37)

A Ceplar iniciou a sua ação educativa no bairro periférico da cidade de João Pessoa, isto é, na Povoação Índio Piragibe, localizada na Ilha do Bispo e logo passou a integrar o Programa Educacional de Emergência do Ministro da Educação e Cultura, Darcy Ribeiro, nos anos de 1962/63. Entre os seus objetivos estava o de erradicar o analfabetismo no Brasil “[...] em curto prazo, unindo iniciativa particular, administrações regionais e o governo federal” (PORTO; LAGE, 1995, p. 73). Assim, a partir do trabalho conjunto desenvolvido entre o governo federal, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba e a Ceplar, foram criados núcleos de alfabetização em vários outros bairros populares na cidade de João Pessoa (Torrelândia, Varadouro, Cruz das Armas, Róger, Oitizeiro, Jaguaribe, entre outros) bem como a realização de cursos de preparação de coordenadores de grupos, cursos de pós-alfabetização, além de cursos sobre a realidade cultural brasileira. Todas essas

⁴² Sobre esse Movimento consultar o estudo realizado por Barbosa (2009).

⁴³ **Juventude Universitária Católica** foi um movimento católico reconhecido pela hierarquia eclesial. A organização em nível nacional da JUC, da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da Juventude Operária Católica (JOC) só se tornou possível, porém, após as reformulações sofridas pela ACB (Ação Católica Brasileira) a partir de 1942. (...) A estruturação mais definitiva da JUC em plano nacional se deu a partir do Encontro Interamericano da JEC e da JUC, realizado no Rio de Janeiro em 1950. Nessa reunião, foi também discutido o compromisso político dos universitários, tendo a delegação de Belo Horizonte, com o apoio de delegados de outras cidades, insistido na incompatibilidade entre a filiação à JUC e a atuação em grupos políticos de direita. Tinha como objetivo difundir os ensinamentos da Igreja no meio universitário. Chegou a existir com diversas formas e designações numa série de países, ligada à Juventude Estudantil Católica Internacional (JECI) e mais tarde também ao Movimento Internacional de Estudantes Católicos (MIEC). Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>. Acesso em: 24 nov. 2020.

atividades foram inspiradas nas orientações do Método Paulo Freire, seguindo a dinâmica da ação-reflexão, reflexão-ação⁴⁴ (PORTO; LAGE, 1995, passim).

Da exitosa experiência ocorrida no meio urbano, incluídas algumas cidades do interior (Rio Tinto e Sapé), a Ceplar começou também a atuar no meio rural nos municípios de Sapé, Mari e em Mamanguape, especialmente na localidade de Miriri⁴⁵, áreas de intensa atuação das ligas camponesas. Os primeiros contatos com as ligas camponesas foram intermediados por Pedro Fazendeiro (Pedro Inácio de Araújo), que era o segundo-secretário da Liga de Sapé. Em decorrência das várias reuniões realizadas, foram escolhidos os locais de implantação das escolas e a organização de grupo de colaboradores e dos núcleos na região.

[...] A execução do programa de alfabetização em Miriri começou pela construção de pavilhões nos lugares onde não havia salas disponíveis para as aulas. [...] Levantados com quatro esteios, cobertos de palha, eram mobiliados com bancos de madeira fornecidos pelo governo do Estado e montados pela população local. (PORTO; LAGE, 1995, p. 118-119)

Na mencionada localidade, isto é, em Miriri, entre janeiro e março de 1964, foram criados oito núcleos de alfabetização. Em Sapé, também foram efetivados oito núcleos e em Mari mais quatro. Assim, segundo avaliação realizada por Porto; Lage (1995, p. 119),

[...] As salas de aula, (em casas ou em pavilhões) com capacidade para 12 a 20 alunos, estavam sempre repletas. A vontade de aprender era grande. Homens e mulheres faziam, diariamente, entre três a cinco quilômetros a pé, após o dia de trabalho, para irem aos núcleos. A eletricidade ainda não havia chegado àquela localidade e “pilhas” eram utilizadas para iluminar o caminho. A maioria das aulas eram dadas à luz azulada de lâmpadas de querosene. Essas condições exigiam dos participantes um esforço muito grande para continuar.

Entretanto, todo esse trabalho de base foi abruptamente interrompido logo após a efetivação do golpe civil-militar de 1964. Professores, alfabetizadores, lideranças políticas e dos movimentos sociais passaram a ser perseguidos, torturados e mortos. Do ponto de vista institucional, naquele mesmo ano, o Plano Nacional de Alfabetização – PNA –, coordenado por Paulo Freire no âmbito do Ministério da Educação e Cultura foi extinto⁴⁶. No caso específico da Ceplar, logo foram desenvolvidas campanhas de

⁴⁴ Para maior conhecimento sobre os temas/conteúdos discutidos nos cursos bem como a identificação nominal dos seus participantes, além de outras instituições envolvidas no Programa Emergencial, consultar o livro de Porto; Lage (1995).

⁴⁵ Nome da fazenda que ficava situada nos limites dos municípios de Mamanguape e de Sapé. Em 1954, Pedro Ramos Coutinho comprou a fazenda e proibiu os agricultores de plantar e criar gado. Lá morava Pedro Fazendeiro, que passou a reivindicar o direito de colher o que havia plantado, conseguindo indenização pela destruição de sua lavoura, depois Pedro Fazendeiro foi preso e torturado na cadeia de Sapé e, depois de solto sofreu um atentado, sendo atingido com um tiro na perna. Posteriormente, outro conflito violento ocorreu em Miriri no dia 17 de janeiro de 1962, quando dois capangas, mais uma vez a mando de Pedro Ramos, chegaram próximo aos trabalhadores, insultando-os e logo atirando. Os agricultores revidaram, morrendo no conflito dois capangas e dois trabalhadores rurais, entre eles Alfredo Nascimento, grande líder que participara da fundação da primeira Liga de Sapé. Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/ligas-camponesas>. Acesso em: 20 jul. 2021

⁴⁶ Cf. BRASIL, Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964.

difamação com slogans, tais como “Ceplar Comunista”, “Ceplar de Moscou” ou, ainda, “Ceplar: o cérebro de Moscou na Paraíba” (PORTO; LAGE, 1995, p. 123).



5. A CONTENÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E A DESACELERAÇÃO DA EXPANSÃO DE ESCOLAS RURAIS (1965 – 1970)

Conforme discutimos no capítulo anterior, no período iniciado em 1945 até os três primeiros meses do ano de 1964, o Brasil experimentou, mesmo considerando as suas limitações, fragilidades e contradições, o regime democrático e, portanto, uma política de extensão da cidadania e de avanço dos direitos sociais, inclusive com a ampla participação dos movimentos sociais urbanos e, especialmente, os rurais. Todavia, a partir do final de março e início de abril daquele ano, as forças ultraconservadoras deflagraram um golpe civil-militar que derrubaram o presidente João Goulart e ocuparam o poder. Para alguns historiadores, na verdade, estavam dando sequência a uma longa tradição intervencionista que remonta aos séculos anteriores da nossa história. Haja vista a participação dos militares no processo da Proclamação da República (1889), no Movimento Tenentista, entre 1924 a 1927, e na consolidação do período autoritário, liderado por Getúlio Vargas, iniciando o Estado Novo, no período de 1937 a 1945¹.

O modelo econômico adotado pela nova organização política veio reforçar uma tendência concentracionista já esboçada há várias décadas. A “[...] pretexto de modernizar o capitalismo nacional, fizeram sem consulta à nação uma opção multinacionalista e imperialista, contra os interesses populares” (PINHEIRO; BRAUN, 1986, p. 105). Assim, o que indicou na prática o conteúdo das propostas modernizadoras foi uma política tributária extremamente concentrada em nível federal; uma política fundiária voltada para abastecer o mercado internacional; o processo acelerado de desnacionalização do setor secundário, através de uma política fiscal extremamente favorável ao capital internacional e, principalmente, pelo achatamento salarial que

[...] funcionou como viga mestra do crescimento capitalista vivido nos anos do passageiro ‘milagre brasileiro’. Esse arrocho foi, ao mesmo tempo, o principal responsável pela forte deterioração das condições de vida do povo brasileiro: fome, favelas, enfermidades, marginalidade, [que] avançaram em números expressivos. (BRASIL, 1988, p. 60)

Tudo isso consorciado a um intenso processo de militarização da sociedade. Do ponto de vista político, o executivo foi fortalecido, chegando até mesmo a fechar o Congresso Nacional. O judiciário e, principalmente, o Legislativo perderam sua autonomia. Os partidos políticos foram extintos, passando a existir apenas dois: a

¹ Há muitos estudos que estabelecem essas conexões que abarcam períodos mais longos da história contemporânea brasileira. Entre elas, aqui destacamos o livro *Brasil: nunca mais*, publicado no momento de grande efervescência em prol da reconstrução da democracia no Brasil. Nele, encontramos relatos da face obscura revelada por aqueles que sofreram as ações mais duras e cruéis da ditadura. (BRASIL, 1988).

Aliança Renovadora Nacional – ARENA –, governista, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB –, de oposição consentida.

Aliado a todas essas medidas, foi montado um sistema ideológico-repressivo que tentou legitimar e consolidar o golpe civil-militar. O sistema educacional foi reestruturado a partir do controle dos conteúdos pragmáticos. A atuação de intelectuais que formavam o Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD –, criado em 1959, foi posteriormente incorporado ao SNI². Concomitantemente, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES³ –, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa – INDEP –, criado em 1968⁴, e a Escola Superior de Guerra – ESG – passaram a controlar os meios de comunicação a partir de uma rígida censura (Lei de imprensa). Também foi criada uma rede de órgãos repressores, tais como: a Comissão Geral de Investigações – CGI –, que foi criada logo após a publicação do Ato Institucional nº 5 – AI-5, com o objetivo oficial de combater a corrupção. Foi responsável por cerca de 3 mil processos, mas seus procedimentos eram secretos. Além disso, se houvesse suspeitas contra militares, seus casos não iam para a mencionada Comissão, na verdade eram remetidos a comissões de investigação próprias das Forças Armadas, e não se tinha conhecimento sobre o andamento dos processos ou suas conclusões⁵.

A Operação Bandeirante – Oban –, foi um centro de informações e investigações criado pelo comandante do II Exército, general José Canavarro Pereira,

[...] composto por membros da Aeronáutica, Marinha, do Departamento de Polícia Federal, do Serviço Nacional de Informações e também por órgãos do governo do Estado de São Paulo (Secretaria de Segurança Pública, Departamento de Ordem Política e Social, Força Pública do

² Criado em 25 de maio de 1959. Era uma organização de natureza política conservadora e anticomunista e estava diretamente vinculada à estação da Agência Central de Informações – CIA, no Rio de Janeiro – sua direção foi entregue a Ivan Hasslocher, ex-integralista e agente de ligação da CIA para o Brasil, Bolívia e Equador. A partir da posse de João Goulart na presidência da República, em 1961, o IBAD intensificou suas ações com o objetivo de estimular na sociedade brasileira um amplo processo de mobilização política anticomunista e de oposição ao governo Goulart. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/1-golpe-militar-de-1964/>. Acesso em: 8 out. 2020.

³ Fundado em 29 de novembro de 1961 por Augusto Trajano de Azevedo Antunes (ligado à Caemi Mineração) e Antônio Gallotti (ligado à Light S.A.), que foi um dos principais conspiradores contra o presidente João Goulart, participando ativamente das articulações que culminaram no Golpe Civil-militar de 1964. O IPES não foi um mero disseminador de propaganda anticomunista ou um grupo de extrema direita ocupado em armazenar armas. Era um núcleo de conspiração golpista com agenda política própria. Seus membros estavam estrategicamente informados e muito bem posicionados entre os conspiradores que derrubaram Goulart. E, ao lado dos militares, foram os protagonistas do processo de ocupação da estrutura do Estado após março de 1964 – o IPES funcionou regularmente até o ano de 1973. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_Pesquisas_e_Estudos_Sociais. Acesso em: 8 out. 2020.

⁴ Teve a “[...] finalidade de captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento para projetos de ensino e pesquisa, inclusive para alimentação escolar e bolsas de estudo (Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968). Um ano depois, a nova redação dada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 7 out. 2020.

⁵ Cf. <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/a-corrupcao-durante-o-regime-militar/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Estado de São Paulo e Guarda Civil). A Oban fora concebida como agente centralizador e integrador das diversas forças militares e policiais (órgãos de informação e repressão política), com a finalidade de “identificar, localizar e capturar os elementos integrantes de grupos subversivos que atuam na área do II Exército, particularmente em São Paulo, com a finalidade de destruir ou pelo menos neutralizar as organizações a que pertençam”. Inicialmente funcionou nas dependências do 2º Batalhão de Reconhecimento Mecanizado da Polícia do Exército, na rua Abílio Soares, na cidade de São Paulo. Embora não tenha sido oficializada, sua fundação foi celebrada em ato solene. Lançada em 1º de julho de 1969, na presença do governador de São Paulo, Abreu Sodré, e dos comandantes locais da Marinha e da Aeronáutica, além do comandante do II Exército e de empresários paulistas, a Oban acabaria por se converter num grande centro de tortura e morte do período da ditadura militar.⁶

Segundo nos informa Corrêa (s./d.), sucedendo a Oban, foram criados os Destacamentos de Operação Interna – DOI, subordinados aos Centros de Operações e Defesa Interna – CODI, por esse motivo alguns historiadores utilizam a expressão DOI-CODI. O integrante mais notório foi o major Carlos Alberto Brilhante Ustra, que, em setembro de 1970, tornou-se o seu primeiro chefe, sendo sucedido pelo major Audir Santos Maciel em 1974.

Outro órgão que atuou como aparato repressivo foi o Departamento de Ordem Política e Social – DOPS –, criado em 30 de dezembro de 1924, que tinha como função assegurar e disciplinar a ordem militar no país. Durante o regime militar, em São Paulo, o seu delegado mais conhecido foi Sérgio Paranhos Fleury, que ficou famoso por dirigir o Esquadrão da Morte, que atuava na periferia de São Paulo, além de ser acusado de organizar e de participar de vários sequestros, torturas e assassinatos. Havia muitas dificuldades para quem fosse fichado no DOPS. O candidato a um emprego, por exemplo, no período da ditadura civil-militar, precisava apresentar um “Atestado de Antecedentes Políticos e Sociais”, mais conhecido como “Atestado Ideológico”, que era fornecido pelo DOPS a quem não tinha ficha no órgão. Durante o regime, além da repressão política, o DOPS da Polícia Federal teve também a atribuição de censurar os meios de comunicação por intermédio da Divisão de Censura e Diversões Públicas⁷.

Já o Departamento de Polícia Federal – DPF –, que fora criado em 1944, com o nome de Departamento Federal de Segurança Pública – DFSP –, e tinha sua ação centrada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Com a transferência da capital federal para Brasília, ela também foi transferida e teve suas funções ampliadas, ganhando uma jurisdição mais nacional, mas sempre subordinada ao Ministério da Justiça, como é até hoje. A Lei nº 4.483/1964 foi a que

⁶ A entidade foi, desde o início, financiada por alguns empresários paulistas, como Henning Albert Boilesen, à época presidente da Ultragás, que arrecadava recursos para o aparato de repressão, chegando mesmo a importar um aparelho de choques e a assistir a sessões de tortura. Boilesen foi assassinado por um comando da Ação Libertadora Nacional (ALN) e o Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT), em abril de 1971. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Bandeirante. Acesso em: 28 jul. 2021.

⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Ordem_Pol%C3%ADtica_e_Social. Acesso em: 28 jul. 2021.

[...] redefiniu as finalidades do DFSP, mas foi a Constituição de 1967 que promoveu mudanças mais sentidas, inclusive no nome, que passou a ser Departamento de Polícia Federal. Como se sabe, aquela Carta visava dar uma aparência de legalidade ao regime militar.

Na prática, entretanto, o novo DPF passou a ter múltiplas funções, com destaque ao seu papel de polícia política, em defesa da “ordem pública e social”, agindo na informação e na repressão, com ou sem amparo legal. O comando era difuso e arbitrário.

Atuava de modo coordenado e até subordinado aos órgãos de repressão criados nas estruturas (formais e informais) das Forças Armadas e ao Serviço Nacional de Informações - SNI. Tinha agentes infiltrados e informantes em todos os setores da sociedade e era responsável, também, pela censura prévia aos meios de comunicação.⁸

Para garantir ampla atuação, todas essas instituições repressivas também foram instaladas nas principais cidades dos estados brasileiros e utilizadas como centros de tortura e de aprisionamento ilegal daqueles que pudessem fornecer informações que contribuíssem para o combate ao comunismo no país. Esses órgãos estavam sintonizados com o Serviço Nacional de Informação – SNI –, responsável maior pela coordenação de todas as práticas violentas, crimes e arbitrariedades cometidas naquele período. O Serviço Nacional de Informação “[...] montou uma extensa rede de centros de informações e representação formal em todos os ministérios, através das DSIs – Divisões de Segurança e Informações, e nas autarquias e empresas públicas com as ASIs – Auditorias de Segurança e Informações” (BRIGAGÃO, 1985, p. 25).

O regime que se implantou teve o apoio econômico e político dos Estados Unidos da América, e o General Golbery do Couto e Silva manteve íntima relação com “National War College” – similar norte-americana da Escola Superior de Guerra brasileira. As verbas destinadas ao Serviço Nacional de Informação cresceram 3.500 vezes no período de 1964 a 1981, além das verbas fornecidas pelas multinacionais, como os grupos Ultra, Ford, General Motors etc.

O período, aqui em estudo, foi marcado por grandes investimentos para a segurança do Estado e pouca segurança aos cidadãos, especialmente para aqueles que viviam no meio rural. No tocante ao setor educacional, Humberto de Alencar Castelo Branco, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, justificava a efetivação da “Revolução” como saída para reverter a “ação deletéria” que havia sido implantada no país pela “omissão” e pela “complacência” dos dirigentes anteriores a 1964. (MENSAGEM Presidencial, 1965 [1987], p. 381).

Naquele mesmo período, pouco se ouvia falar de violência nos centros urbanos e no campo. Evidentemente, o sistema de comunicação não poderia deixar às claras as contradições do regime político no qual se vivenciou, ao mesmo tempo, o “milagre econômico brasileiro” e uma extrema concentração de rendas e riquezas, ampliando sobremaneira a camada dos desapropriados. Os responsáveis pela organização econômica do país (governo e empresários) contraíram uma imensa dívida externa que ampliou o processo de espoliação econômica. Entregaram a soberania nacional ao Fundo Monetário Internacional – FMI. Criaram no país a recessão e o desemprego,

⁸ Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/as-policias-federais/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

gerando desespero e revolta nas grandes massas (PINHEIRO; BRAUN, 1986, p. 106). A violência sentida pela sociedade não estava direcionada unicamente para os crimes contra o patrimônio. Vivenciava-se uma violência difusa que se apresentava por meio da hostilidade latente nas relações diárias e pessoais e no crescente processo de deterioração da sociabilidade de uma maneira geral. As cidades duplicam o número de seus habitantes, não conseguindo, em virtude do modelo econômico implantado, acompanhar as necessidades básicas de trabalho, moradia, saúde, educação etc. Ao mesmo tempo, todo o aparato policial era formado ideologicamente para combater os subversivos, inimigos do desenvolvimento, da Segurança Nacional. Estes receberam, durante a sua formação nos quartéis e academias, instruções de como combater as guerrilhas urbanas e os inimigos da nação. Enfim, a função que a polícia teria de prevenir e resguardar os direitos do cidadão passou por um profundo desvirtuamento.

As torturas e os homicídios praticados pelo Estado começaram a ser questionados quando deixaram de atingir apenas as lideranças sindicais, as comunitárias de base, as estudantis e, especialmente, os políticos de esquerda e passaram a reprimir também a elite intelectual religiosa (membros da Igreja Católica), os filhos da classe média e da burguesia, sobretudo no período Médici, isto é, entre os anos de 1969 a 1974.

Foi na conjuntura política autoritária e ditatorial acima descrita que ocorreu, na Paraíba, a reorganização de sua Secretaria de Educação e Cultura⁹. Nesse sentido, é importante realçarmos que, na nova estruturação do mencionado órgão político-administrativo de educação, foram estabelecidos três órgãos, quais sejam: 1) Órgão de assessoramento direto do secretário; 2) Órgãos centrais e 3) Órgãos descentralizados. Nos órgãos centrais, foram recriados ou criados o Departamento de Administração Geral; o Departamento de Educação Primária; o Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais; o Departamento de Educação de Base; o Departamento de Educação Média e o Departamento de Extensão Cultural. No Departamento de Educação Primária, a antiga Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo passou a ser denominada Divisão de Ensino Rural. Todavia, apesar de ter ocorrido o seu desmembramento relativo ao ensino profissional e supletivo, verificamos, ao consultarmos todas as mensagens elaboradas pelos governadores paraibanos e encaminhadas à Assembleia Legislativa, no período de 1965 a 1970, um grande “silenciamento” em relação à “escola rural” na Paraíba. Tal aspecto também foi constatado ao consultarmos as mensagens presidenciais elaboradas no mesmo período no que concernia à educação rural, ou seja, identificamos uma sincronia de ausência de atuação, em relação à escola rural no Brasil e na sua modulação paraibana. Sobre essa questão há quem afirme, genericamente, que o “militarismo” promoveu o desmonte da educação rural (SILVA; MOREIRA, 2019).

Em contrapartida, é importante realçar que encontramos breves indicações acerca do “ramo agrícola” e dos “técnicos agrícolas”, em 1966. Em 1967, menções sobre o “[...] incremento no ensino médio agrícola” [...] que teve a sua “rede de escolas melhoradas, de modo a atender mais eficientemente às necessidades pedagógicas”. No ano seguinte, isto é, em 1968, foi cogitada a necessidade da preparação de “[...]”

⁹ Cf. PARAÍBA, Decreto Legislativo nº 78, de 18 de junho de 1965, que em seguida foi transformada na Lei nº 3.343 do mesmo ano.

técnicos de nível médio nos colégios [...] agrícolas”, uma vez que a este nível de escolarização ficaram “reservados os cinco ramos: colegial, industrial, comercial, agrícola e normal”, em 1970. Neste último ano, foi dado o destaque que “[...] o ensino agrícola até aqui o menos expressivo, **[deveria] ser vitalizado**, sobretudo graças a vitoriosa experiência escola-fazenda¹⁰, preparando o técnico de práticas agrícolas” (MENSAGENS Presidenciais, 1966, 1967, 1968, 1970 [1987], passim, negrito nosso).

Observando mais atentamente essas passagens, podemos inferir três aspectos: o primeiro refere-se à ênfase na perspectiva da “educação rural” pelo viés da escola/ensino agrícola, especialmente realizado no nível médio (secundário) de escolarização. O segundo, relacionado a pouca preocupação com os processos formativos mais ampliados direcionados aos homens/mulheres habitantes do campo e o terceiro, vinculado a uma maior centralidade socioeducacional que passaram a ter as escolas industriais. Na verdade, vale registrar que a preocupação com o setor secundário (industrial) foi ponto central nas políticas desenvolvimentistas do governo de Juscelino Kubitschek, no rápido governo de Jânio Quadros e também no governo de João Goulart.

Consoante a esses aspectos, temos de considerar a conjuntura política-institucional, uma vez que uma das razões que serviram de justificativa para a efetivação do golpe civil-militar foi exatamente o processo de organização sindical dos trabalhadores rurais, que tomaram maior conformação nos últimos anos que antecederam a tomada de poder pelos militares, conforme analisamos no capítulo anterior deste livro.

Pensamos que a discussão sobre a expansão do ensino rural, somente se efetivaria com a reforma agrária, o que, por conseguinte, levaria à “fixação do homem no campo”. Nessa perspectiva, Abrão (2009, p. 285) analisa que a tendência do discurso pedagógico reformista importava sobretudo em

[...] reformar as instituições, inclusive a escola, para que se [atingisse] o ideal de uma propalada justiça social. Nesse aspecto, a reorganização da escola e do ensino deveria estar ligada aos interesses de uma reforma agrária que propiciaria as condições reais para fixação do homem à terra.¹¹

Segundo alguns historiadores, a questão da reforma agrária se constituiu talvez uma das principais questões que levaram as forças mais conservadoras do Brasil a apoiarem o golpe civil-militar de 1964, fazendo abortar, conseqüentemente, o mencionado projeto. Nessa perspectiva, Ianni (1986, p. 242) ressalta que

[...] A ditadura instalada no Brasil tem uma base bastante sólida na agricultura. O bloco de poder instalado no Estado brasileiro [englobou] as

¹⁰ Um interessante estudo sobre o modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola foi realizado por Lima (2021). Vale ainda ressaltarmos que a “[...] implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso” (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 149).

¹¹ Abrão (2009) identificou quatro modalidades ou tendências dos discursos pedagógicos sobre o rural nas cinco décadas compreendidas entre os anos de 1930 a 1980, quais sejam: ruralista, urbanizadora, reformista e realista. Para maior aprofundamento dessa discussão, consultar também, do mesmo autor, o livro *O Educador a caminho da roça* (1986).

burguesias industrial, financeira, comercial e agrária, além de setores da classe média, clero, burocracia pública e privada militares e policiais. Mas a burguesia agrária, composta de latifundiários e empresários, nacionais e estrangeiros, [representou] um elemento importante desse bloco de poder. Tanto na preparação do Golpe de Estado de 31 de março de 1964, quanto na consolidação e desenvolvimento da ditadura, os latifundiários e empresários rurais [desempenharam] um papel decisivo.

Assim, efetivada a ruptura democrática e instaurado o regime político institucional autoritário e ditatorial, foi realizada toda uma nova proposta tanto no âmbito relacionado à questão do uso e da posse da terra (reforma agrária), quanto nos aspectos educacionais e pedagógicos destinados aos trabalhadores rurais no Brasil. Sobre o primeiro aspecto, segundo Silva; Torres (2015, p. 604) diz que

[...] foram criados o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, 1964), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA, em substituição à SUPRA. O Estatuto estabeleceu a classificação dos módulos rurais para as pequenas, médias e grandes propriedades.

[...] O Decreto Lei nº 1. 110 de 10 de julho 1970, criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [Incrá] como autarquia federal, e o Decreto Lei nº 1. 164, de 01/04/1971, que deliberou pela destinação das terras da União a milhões de famílias que reclamavam o seu pedaço de terra para viver.

Essa passagem acima transcrita nos parece muito significativa, uma vez que, inicialmente, o regime ditatorial procedeu a uma forte e violenta repressão com mortes, perseguições e exílio das principais lideranças dos movimentos sociais do campo. Mesmo assim, com todo o aparato repressivo implantado no Brasil, a pressão social sobre o acesso à terra permaneceu. Não foi à-toa que o regime ditatorial elaborou legislações (Estatuto da Terra) e um conjunto de instituições, inclusive o Incra, que procuravam controlar a grande pressão social acerca da questão do uso e da posse da terra. Para tanto, terminaram, ironicamente, incorporando algumas estratégias que haviam sido apontadas no governo de João Goulart, ou seja, “[...] disponibilizando, para fins de reforma agrária, 100m às margens das rodovias federais, onde deveriam ser criados os assentamentos rurais” (SILVA; TORRES, 2015, p. 604).

Nesse mesmo período a quem discussão, foi gerada uma série de projetos integrados ou especiais, tanto destinados para as áreas urbanas quanto para as rurais, objetivando promover o desenvolvimento social, inclusive nas “comunidades”, reforçando a ideia de que a educação profissionalizante e a extensão rural eram um importante veículo de transformação econômica. Para tanto, foram implementadas políticas educacionais de educação popular e de adultos, visando se contraporem politicamente às forças políticas populares rotuladas de “radicais” (CALAZANS, 1993, passim).

É com essa problemática posta que passamos para o próximo item deste capítulo procurando aprofundar a discussão acerca do papel da educação e, especialmente, acerca do combate ao analfabetismo, sobretudo no meio rural.

5. 1 - COMBATER O ANALFABETISMO PARA O PROGRESSO, COM “AÇÕES SANEADORAS” E A RESTRIÇÃO DAS “AÇÕES DELETÉRIAS” NO MEIO RURAL

Como já indicamos ao longo deste capítulo, a partir da instauração da ditadura civil-militar, em 1964, a discussão sobre o analfabetismo no Brasil e, especialmente, na sua modulação paraibana, não deixou de ser considerado como um dos principais entraves para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, realçou, em 1966, João Agripino, governador da Paraíba, que “[...] os paraibanos, como outros povos subdesenvolvidos, [são] analfabetos em nossa grande maioria. A educação, que as novas concepções democráticas definem como direito elementar do homem, constitui ainda um privilégio” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1966, p. 9 - 10). Mesmo observando-se que ironicamente o governador estivesse falando de “concepções democráticas”, quando o Brasil se encontrava em plena ditadura, não é demais mencionarmos que o analfabetismo, independentemente do regime político, continuou como pauta política no seu movimento mais ampliado. Esse aspecto foi avaliado pelo mencionado governador, ao salientar que, mesmo no nível da educação primária “[...] a maioria de nossas crianças não tem acesso garantido à educação básica, que lhes abra horizontes mais amplos para o progresso” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1966, p. 10). Esse aspecto foi ainda por ele sublinhado ao destacar que as “[...] escolas rurais ignoram as paisagens que as cercam.” Nesse sentido, estamos aqui compreendendo que, para além da discussão acerca da “paisagem geográfica”, João Agripino referiu-se às dificuldades que as políticas educacionais até então implementadas para o ensino primário, incluindo aquela destinada ao meio rural, não conseguiram superar os altos índices de analfabetismo na Paraíba e, sobretudo, no Brasil. Esse aspecto, inclusive, foi reforçado ao lembrar que “[...] em 1960, dos 785 mil paraibanos entre 15 a 49 anos de idade, 68% (sessenta e oito por cento) eram analfabetos” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1967, p. 22).

Assim, objetivando romper com aquele quadro, foi inicialmente celebrado um convênio, em 1966, entre a Cruzada ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã – e o governo do Estado da Paraíba, quando foi constituída a Ação Básica de Educação de Adultos – ABEA.

[...] Os convenientes reconheciam, na cláusula primeira: o **problema do analfabetismo para o desenvolvimento do Nordeste**; a educação de base não só como alfabetização, mas como “utilização de métodos e currículos especiais, que incluem a vida total do homem”; a educação de base como promotora de “mudanças de estrutura por meios democráticos”; a “implementação de um programa educacional de grande vulto” poderia resolver esse problema, se contasse com “grandes somas de recursos técnicos e financeiros”. (CONVÊNIO CRUZADA ABC e ESTADO da Paraíba apud SCOCUGLIA, 2001, p. 165, negrito nosso)

No ano seguinte, isto é, em 1967, João Agripino Filho, líder (civil) das forças que contribuíram com a instauração do golpe em 1964, celebrou um novo convênio, entre a Secretaria de Educação e a Cruzada ABC. Cabe-nos aqui ressaltar que a mencionada Cruzada surgiu no contexto nacional de ampliação dos mecanismos

[...] de controle social e a ampliação dos conceitos de Segurança e Desenvolvimento, como uma nova ideologia do Estado. Nisto se fizeram as estratégias imprescindíveis para a legitimação do novo regime político, mas que resultaram também no efeito perverso de uma intensa repressão policial e para-policial apoiada pelo aparelho estatal. Já não havia mais condições para mobilização das massas ou suas organizações, reivindicando a participação do poder, seja econômico, seja político. (PRESTES; MADEIRA, 2001, p. 35)

É também salutar mencionarmos que a Cruzada ABC se constituiu como um dos desdobramentos, entre tantos outros, das chamadas “cooperações internacionais”, especialmente entre o Brasil e os Estados Unidos da América, isto é, com a United States Agency for the Devepolment – Usaid – e o programa com a Aliança para o Progresso. A região Nordeste também contou com o apoio da Sudene¹², desde o ano de 1961.

A Cruzada ABC se originou das missões presbiterianas norte-americanas que surgiram logo após a II Guerra Mundial. No Brasil, inicialmente, efetivou o seu programa de alfabetização na cidade de Recife, com o apoio da Fundação da Promoção Social do Estado de Pernambuco e convênio com o Colégio Agnes, adotando o método Laubach¹³. A partir de 1963, instalou-se na cidade de João Pessoa, com a sua primeira

¹² A primeira tentativa de criação de um órgão de fomento ao desenvolvimento do Nordeste do Brasil se deu com o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN). Em 1958 o GTDN foi transformado em Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno). Criada originalmente pela Lei 3 692, de 1959, a Sudene veio substituir o modelo dos dois órgãos precedentes a ela (GTDN e Codeno). Foi idealizada no governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo à frente o economista Celso Furtado, como parte do programa desenvolvimentista então adotado. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Superintend%C3%A2ncia_do_Developimento_do_Nordeste. Acesso em: 29 jul. 2021.

¹³ Segundo Façanha (2013, p. 71-74), trata-se de um método criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach. Utilizado no arquipélago das Filipinas no ano de 1915 e, subsequentemente, adotado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX. Com o auxílio de um professor filipino, Laubach adaptou o alfabeto inglês ao dialeto português. Em seguida, utilizou um antigo método de ensino norte-americano adaptando-o a esse dialeto. Fazia o reconhecimento das palavras escritas por meio de retratos, figuras ou gravuras de objetos familiares do cotidiano do aluno, ensinando-lhe a leitura das palavras relacionadas às imagens expostas. A letra inicial da palavra referente ao objeto apresentado recebia uma ênfase especial, de modo que o alfabetizando passava a reconhecê-la em outras situações do seu cotidiano, passando então a juntar as letras e a formar palavras. A priori, a ideia do método era de um ensino individual propondo que, uma vez que o aluno aprendesse a primeira lição, fosse capaz de ensinar essa lição a outros adultos e assim sucessivamente. Partimos do princípio que a atitude individual do aluno é a consequência da construção do conhecimento. Para haver uma aprendizagem, é necessário a iniciativa daquele que busca o conhecimento. A metodologia de Laubach apresenta os seguintes princípios que contribuíram para a Educação de Jovens e Adultos: – Todos são capazes de aprender, bastando-lhes oportunidade e incentivo; – A Educação de Jovens e Adultos é construída de conhecimentos já existentes do alfabetizando e cabe ao alfabetizador ajudá-lo a construir novos conhecimentos a partir destes; – O alfabetizando tem interesse inicial por assuntos que façam parte de seu cotidiano, assim poderá estabelecer pontos entre o conhecido e o novo; – A motivação do alfabetizando tem que ser trabalhada constantemente, diante de algum erro as correções devem ser feitas no sentido de uma nova tentativa para o certo; – Elogios, palavras de encorajamento e conscientização são pontos relevantes de sua proposta; – Relação próxima e de confiança entre o alfabetizando e o alfabetizador, fazem grande diferença para a uma efetiva aprendizagem; – Propor formas elucidativas para a escrita

experiência realizada no Bairro do Varjão, hoje também conhecido como Bairro do Rangel, um dos mais pobres e populosos da cidade naquela época.

A prática de alfabetização realizada pela Cruzada ABC veio como reação contra a expansão da Ceplar, que se tornou a sua principal opositora político-pedagógica. Nessa perspectiva, a mencionada Cruzada

[...] pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o Método Paulo Freire, adotado oficialmente pelo governo deposto.

O apoio à convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos progressistas haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos 60. Os obstáculos à sua ação, anteriores ao golpe, ou seja, os movimentos progressistas/de esquerda com seu centro irradiador, e ainda, o governo Arraes, em Pernambuco, desapareceram, de modo que o projeto ABC podia ser colocado em prática. (SCOCUGLIA, 2001, p. 153)

Segundo Prestes; Madeira (2001, p. 61), foi a partir de 1967, lembremos do acordo que fora assinado naquele ano, que ocorreu o processo de expansão e de interiorização do movimento. Nesse sentido, novas frentes de trabalho foram abertas, durante o Governo de João Agripino, atingindo cerca de 137 municípios, isto é, quase 87,3% do conjunto que formava o território paraibano. Esse dado nos dá indícios que a mencionada Cruzada também atuou nas escolas rurais. Todavia, ainda não dispomos de estudos e/ou informações mais detalhadas acerca das escolas municipais e/ou estaduais bem como das/os professoras/es que acolheram (por bem ou por mal!) às práticas pedagógicas conservadoras, associadas ao controle, à vigilância e, se necessário, à punição/repressão daqueles que se opusessem ao regime ditatorial civil-militar.

Concomitantemente à ampliação da atuação da Cruzada ABC, naquele mesmo ano de 1967, foi criado, pelo Ministério do Planejamento, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, e que, segundo nos informa Celeste Filho (2020, p. 256), foi nele criado o Setor de Educação e Mão de Obra. No mencionado Setor, foram desenvolvidos os primeiros estudos e pesquisas sobre a educação rural no Brasil que resultou na elaboração do documento intitulado: Problemas do ensino primário brasileiro nas áreas rurais (1968), destacando os seguintes problemas: 1 – Físicos-materiais; 2 – Corpo docente¹⁴; 3 – Aproveitamento escolar; 4 – Ligação da vida

e leitura, para que não haja intimidação com o conhecimento; – A importância de cada alfabetizador adaptar os materiais de apoio utilizado; – Para a compreensão da linguagem escrita se faz necessário vincular à representação das palavras alguma significação, subsequentemente a uma apropriação da aquisição da leitura e escrita; – Busca constante de traçar percursos lógicos para leitura, para, a partir desse estágio, elaborar outros trilhas de aprendizagem; – Partindo de conhecimentos existentes para o novo conhecimento, do geral para o particular; – Ritmo diversificado de aprendizagem de cada alfabetizando e sabendo utilizar será beneficiado para um bom rendimento final; – Esforços de ambas as partes, em particular do alfabetizador, ao lidar com condições restritas para a execução da aprendizagem; – Independentemente da idade, todos podem aprender; como seres inacabados que somos, conhecemos e reconstruímos esse conhecimento a todo instante.

¹⁴ Sobre este item específico, retomaremos no capítulo 6 deste livro.

doméstica com a escola; 5 – Localização das escolas; e 6 – Integração comunidade-escola.

Assim, foi no contexto de ampliação da atuação dos economistas, especialmente daqueles vinculados ao Ipea, que pouco a pouco passaram a ocupar maior espaço no âmbito das questões educacionais, sobretudo acerca da educação rural e, ao mesmo tempo, ocorrendo uma diminuição ou secundarização do trabalho realizado pela Cruzada ABC, que foi perdendo pouco a pouco o seu espaço político no âmbito da estrutura de poder nacional. Assim, foi naquele contexto que, em 1967, ocorreu a deflagração do “[...] movimento de alfabetização funcional e educação de adultos, o qual se concretizará primeiramente nas capitais dos diversos estados brasileiros” (MENSAGEM Presidencial, 1968, [1987], p. 394). Com a publicação da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, ao mesmo tempo em que autorizou o Poder Executivo a “[...] instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara” (BRASIL, 1967, s/p). Todavia, o seu lançamento formal ocorreu no dia 8 de setembro de 1970, Dia Internacional da Alfabetização. Entre os seus objetivos, aqui destacamos os seguintes itens:

- 1) Assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos.
- 2) Extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive.
- 3) Assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados. A assistência financeira consistirá, em relação a cada educando matriculado e freqüente, na contribuição, da metade do custo previsto para a educação direta dos analfabetos adultos. (BRASIL, 1967, s./p.)

Um aspecto que observamos no documento acima mencionado é que, em nenhum momento, encontra-se qualquer menção e/ou preocupação específica com a educação rural. Na verdade, segundo análise procedida por Paiva (1983, p. 292-293), ficou claro “[...] que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra e ressaltava a importância da participação de todos”. Entretanto, a

[...] alfabetização funcional ela deveria visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu **reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria**. (negrito nosso)

O fato é que boa parte das políticas/projetos educacionais e escolares de matriz autoritária resvalaram para frequentes fracassos. Foi nesse sentido que, em 1970, João Agripino Filho avaliou que, na Paraíba, pagavam-se enormes tributos pelas deficiências educacionais da maioria da população, chegando inclusive a frustrar os “[...] projetos

agrícolas de suma importância, à falta de capacidade de percepção dos seus executores finais” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1970, p. 19). Na verdade, a matriz teórica, que passou a conduzir as questões relacionadas com a educação rural, ficou assentada na priorização do desenvolvimento econômico do campo como pré-condição para a melhoria da educação rural, ou seja, somente aperfeiçoando as forças produtivas é que seria possível melhorar as condições sociais e culturais, incluindo aí a escolarização, de todos aqueles que viviam no meio rural/campo.

Todavia, é importante ressaltarmos que houve divergências acerca dessa perspectiva, como as críticas elaboradas por Almeida Junior no âmbito do Conselho Federal de Educação – CFE – e de Gunnar Myrdal na esfera internacional, conforme ressaltou Celeste Filho (2020, *passim*), no seu estudo.

Com essas reflexões mais gerais, em que apontamos alguns dos principais aspectos relacionados com as políticas voltadas para a educação rural no Brasil, observando-o a partir de sua modulação na Paraíba, concluímos a primeira parte deste livro.

Na sua segunda parte nos detivemos, particularmente, em discutir as políticas de formação de professoras/es, bem como acerca de algumas das instituições formativas que foram pensadas, objetivando atender as demandas educacionais no meio rural.



PARTE 2

FORMAÇÕES DE
PROFESSORAS/ES RURAIS

6. PROCESSOS FORMATIVOS RÁPIDOS E EMERGENCIAIS DE PROFESSORAS/ES RURAIS

“[...] o preparo dos mestres, pedra angular de todo projeto de melhoria do ensino, sendo certamente mais difícil e grave a tarefa dos que ensinam a educar” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 119).

Iniciamos esta segunda parte do nosso estudo, tomando como referência a epígrafe acima, que sintetiza os objetivos mais gerais que compõem os capítulos que se destinam a analisar as políticas destinadas à formação de professoras/es rurais. Todavia, antes se faz necessário contextualizar o momento em que essas políticas tomaram maior fôlego no Brasil e na Paraíba. Para tanto, recuamos aos anos de 1930, período marcado por uma série de reformas, dentre elas a de Francisco Campos, ocorrida em 1931. No ano seguinte, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que se tornou um marco para a História da Educação brasileira. Mais adiante, foi publicada a Constituição de 1934, que trouxe significativos avanços às questões educacionais e escolares, possibilitando, inclusive, os movimentos práticos que procuraram implementar políticas de expansão do ensino público, tanto nas cidades, quanto no meio rural. Assim, considerando aqueles significativos acontecimentos no âmbito educacional, neste capítulo, nos detemos em discutir, prioritariamente, os processos formativos de caráter rápidos e/ou emergenciais que foram promovidos pelos administradores públicos em consonância, em alguns momentos, com a atuação da sociedade civil, objetivando a qualificação de professoras/res que deveriam atuar na escola/ensino rural. Para tanto, foram realizadas as semanas ruralistas e as semanas pedagógicas, os cursos de férias e a participação de professoras/res em congressos de educação e de campanha voltadas especificamente para o ensino rural e agrícola.

6.1 – AS SEMANAS RURALISTAS E AS SEMANAS PEDAGÓGICAS

Conforme pudemos acompanhar pela leitura de notícias publicadas no jornal *A União*, os anos de 1936¹ a 1953² foram bem movimentados com a efetivação de inúmeras atividades que envolveram a questão do ensino rural. Entre elas, destacamos a realização das Semanas Ruralistas, ocorridas quase anualmente no mencionado período³, todas patrocinadas pelo Aprendizado Agrícola da Parahyba/Escola

¹ Atividades realizadas: “demonstrações sobre os processos de reprodução das plantas; Enxertia; Trabalho das Machinas Agrícolas; Cuidados Indispensáveis aos pomares; Defesa Sanitaria Vegetal; Estufagem de Fumo; Trabalhos Hortícolas; Trabalhos sobre Culturas diversas; Tratos Culturais; Criação do Bicho da Sêda. Palestras: Ensino Profissional Agrícola, Fructicultura; Reflorestamento; Processos de Melhoramentos das Plantas e seu valor economico; Hygiene Rural, pelo medico do Apprendizado dr. Mariano Barbosa; Cooperativismo, etc.” Além de uma exposição de produtos agrícolas (*A UNIÃO*, 30 jul. 1936, p. 4).

² Ver Mensagem de 1953 e conferir também, dentro do intervalo de tempo, o ano de 1949, no jornal *A União* as edições de 28 ago., p. 2, e de 5 out., p. 5).

³ Para tanto, conferir as seguintes edições do jornal *A União*: 14 out. 1937, p. 6; 15 out. 1938, p. 1; 19 set. 1941, p. 6; 17 out. 1941, p. 6; 1º set. 1944, p. ; 7 set. 1944, p. 4; 13 set. 1944, p. 3; 27 set. 1944,

Agrotécnica Vidal de Negreiros⁴, localizada no município de Bananeiras.

Também, em 1936, ocorreu a realização da 3ª Semana Pedagógica⁵, na qual foi reservado um tempo para a discussão do ensino rural, conforme podemos observar no trecho, aqui selecionado, da Programação:

[...]

Dia 9 – 1.ª sessão técnica: - Presidente, professor Sizenando Costa; secretaria, Maria de Lourdes de Almeida e Albuquerque.

Theses: - Meios de estimular a frequência escolar – Estatística educacional. Sizenando Costa.

Cinema e rádio educativo, América Monteiro;

Ensino rural, Othília Sampaio.

1.ª sessão plenária: - Conferência: - “O Problema da Alfabetização na Parahyba”, dr. Matheus de Oliveira.[...]

Dia 10 – 2.ª sessão técnica: - Presidente, professor Manuel Vianna Junior; secretaria, Adamantina Neves.

Theses – Centro de interesse e globalização do ensino, professora Debora Duarte.

Pré-livro, professora Sylvia de Pessôa. (A UNIÃO, 5 nov. 1936, p. 1, itálico meu)

As pesquisas já realizadas em outros estados brasileiros indicam que essa questão estava sendo também debatida, ora de forma efusiva ora mais discretamente. Assim, vale informar que, no ano seguinte, isto é, em 1937, foi criada, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, por Raul de Paula, Diretor do Suplemento Semanal. A mencionada Sociedade tinha como objetivos:

1. Criar em nosso país uma política de educação rural de que carecem as populações do campo.
2. Estudar os problemas de educação rural em seus vários aspectos: primário, normal, profissional e superior, e de acordo com as diversas regiões do país.
3. Examinar os problemas da vida do homem rural e sugerir aos poderes públicos medidas para sua melhoria.
4. Estudar os problemas da educação rural referente aos imigrantes e sua integração no organismo nacional.
5. Elaborar ante-projectos de educação rural para o país, os Estados e os municípios.
6. Planejar: escolas primárias rurais, escolas rurais modelos, escolas normais rurais, escolas normais rurais para menores abandonados, institutos de educação rural.
7. Realizar Congressos de Educação Rural.

p. 4. Quanto à Semana Ruralista, realizada em 1952, segundo o decreto nº 422 de 04 de março do mencionado ano foi aberto o crédito especial de Cr\$ 25.000,00 (PARAÍBA, MENSAGEM, 1953, p. 183).

⁴ Trata-se da mesma instituição que, ao longo dos anos, foi adotando várias denominações.

⁵ Promovida pelo Departamento de Educação, foi instalada no “[...] edifício da Escola Normal, sendo aberta uma grande exposição de trabalhos confeccionados pelos escolares primários dos grupos e escolas públicas do interior” (A UNIÃO, 5 nov. 1936, p. 1).

8. Fundar Clubs Agrícolas Escolares e federal-os nos Estados sob o controle da sociedade.
9. Promover semanas ruralistas, educativas e exposições pedagógicas.
10. Manter uma revista de estados dos problemas de educação rural.
11. Criar e dirigir escolas primárias ruraes, patronatos e cooperativas de educação rural.
12. Realizar cursos agro-pedagógicos, conferencias, palestra e missões educativas.
13. Fazer pesquisas de psychologia applicada á vida rural.
14. Estudar e divulgar nosso folk-lore e nossas artes ruraes.
15. Criar museus regionaes.
16. Criar secções da Sociedade em todos os Estados, e centros em todos os municipios do Brasil para realização nacional deste programma. (A UNIÃO, 7 mar. 1937, p. 8).

A partir desses objetivos, a mencionada Sociedade tinha ainda como perspectiva congregar todos os ruralistas do país a partir da fundação de centros municipais e secções estaduais. Entretanto, até o momento, não encontramos a informação que tenha sido criada uma secção estadual na Paraíba.

6.2 – CURSOS DE FÉRIAS: CONHECIMENTOS MODERNOS SOBRE AGRICULTURA RACIONAL E PARA FORMAR DIRIGENTES DE CLUBES AGRÍCOLAS

As primeiras informações de que dispomos sobre a realização de cursos de férias objetivando preparar especificamente professoras/res para a educação rural ocorreu em outubro de 1939, quando o Dr. Pimentel Gomes, Diretor da Escola de Agronomia do Nordeste⁶, localizada na cidade de Areia acordou com a diretoria do Departamento de Educação, a realização de um curso rural de férias para professores. O curso teve início no dia 20 de novembro daquele ano, e foi “obrigatória”⁷ a participação de “todos os diretores de grupos escolares e facultativamente, os inspetores técnicos regionais de ensino” (A UNIÃO, 25 out. 1939, p. 1).

O Curso de Férias para professores (Diretores e inspetores técnicos) foi constituído por aulas práticas e teóricas. As aulas práticas tiveram a duração de um

⁶ Mantinha os seguintes cursos: a) elementar; b) médio; c) superior; d) especializado e e) complementar às carreiras de agronomia, química e engenharia (A UNIÃO, 28 out. 1939, p. 1).

⁷ Foi publicada no jornal A União uma lista elaborada pelo Departamento de Educação com os nomes dos professores/as que tinham que participar do Curso de Férias, foram eles: Francisco Sales de Albuquerque, Alcides Lacerda Lima, Joaquim da Silva Santiago, Arnaldo de Barros Moreira, João Falcão, Sílvia de Pessôa, Luiz de Azevêdo Soares, Maria de Sousa Lira, Maria da Penha Silva, Heroiso Nascimento, Maria Gabinio Machado, Haidê Nóbrega de Medeiros, Maria de Lourdes Palitó, Maria Neuli Dourado, Durcelina Necí Leal, Pedro Jorge de Carvalho, Adalgisa Reis de Carvalho, Severino Lopes Loureiro, Cleodnon Urbano da Silva, Maria Pereira Frade, Arnaldo Leite, Luiz Alexandrino da Silva, Palmira Leal da Silva Bezerra, Mário Augusto Romêro, João Freire da Nóbrega, Geracina Lins, Joana Vieira da Costa, Delfina Palitó Gomes, Áurea Galvão, Eugênia Barbosa de Oliveira Maranhão, Maqueburgo Carneiro de Sousa, Etelvina Camara, Ernestina de Araújo Silva, Manuel Pereira do Nascimento, João Batista B. de Paiva, Newton Pordeus Seixas, Francisco Viana da Cunha, João Tirso Cantalice, Juliêta Cardôso de Albuquerque, Antonio Alencar Oliveira, Celina Carneiro dos Santos, Áurea de Farias Lira, Maria Estéla Cartaxo Fontes, Alice Dias, Maria Rosêta Ramalho, Emilio de Araújo Chaves, Maria Lourdes Andrade, Carmem Elol, Maria Dulce Barbosa, Ernestina Silva Pinto (A UNIÃO, 5 nov. 1939, p. 3).

pouco mais de 24 horas, intercaladas com as teóricas, que tiveram a duração de 50 minutos e abarcaram as seguintes matérias: Agricultura Geral, Agricultura Especial, Horticultura, Pomicultura e Silvicultura, Avicultura, Bovinocultura, Zootécnica Especial: Cunicultura, Higiene veterinária, Apicultura e Sericultura, Moléstias e pragas, Tecnologia, Higiene, totalizando 42 horas⁸.

Um aspecto geral que podemos observar na Programação é que boa parte dos temas propostos pelos professores que ministraram as matérias do Curso de Férias se deteve nos conteúdos específicos que envolviam as questões agrárias. Nesse sentido, não houve nenhuma menção acerca de questões pedagógicas ou metodológicas de como ensinar às crianças e/ou adultos do meio rural. Entretanto, podemos destacar que, ao final do curso, foi ministrada uma matéria intitulada: Higiene, constituída dos seguintes conteúdos: Higiene infantil e higiene, profilaxia e instrução. O professor dessa matéria foi o Dr. Arnaldo Morais Galvão (A UNIÃO, 1º nov. 1939, p. 3). Consideramos importante ressaltar esse aspecto, uma vez que, inversamente, nas duas primeiras décadas do século XX, eram os aspectos metodológicos e didáticos de como ensinar que mais preocupavam os professores e administradores da instrução/educação, conforme mencionamos anteriormente neste livro.

A realização do Curso de Férias foi quase diariamente noticiada pelo jornal A União e o seu encerramento, ocorrido no dia 3 dezembro, foi celebrado com muitos elogios e homenagens. Segundo o jornal A União,

[...] O curso que decorreu num ambiente de máxima cordialidade, foi orientado diretamente pelo dr. Pimentel Gomes, diretor da Escola de Agronomia do Nordeste, que teve a coadjuvação dos professores da mesma Escola, e destinou-se a dar aos preceptores conterrâneos conhecimentos modernos e essenciais sobre agricultura racional, a fim de que eles possam transmitir aos seus alunos o gosto pelo trabalho dos campos e ensinar-lhes o cultivo do sólo.

A finalidade do curso de férias, realizado num período mínimo e constante de aulas práticas e teóricas acentúa-se de extraordinária importancia, dado os resultados benéficos fáceis de prevêr para a atual campanha de fomento agrário do govêrno Argemiro de Figueirêdo. (A UNIÃO, 5 dez. 1939, p. 1)

Também foram realizados um churrasco e um “sarau dançante”. Nas imagens 10a e 10b, podemos observar um registro da cerimônia de entrega dos certificados aos professores que realizaram o curso.

⁸ No anexo 4, se encontra a Programação de cada matéria, acima elencada, com os nomes dos professores responsáveis por cada um a delas.



Imagens 10a e 10 b - Aspecto da cerimônia de encerramento do Curso de Férias para professores primários, em Areia, vendo-se Ernani Sátiro, representante do Interventor Federal, quando fazia a entrega de um certificado.
Embaixo – a turma concluinte e pessoas que assistiram a solenidade (A UNIÃO, 5 dez. 1939, p. 1).

Alguns anos depois, isto é, em 1948, foi realizado um outro curso de férias, desta feita patrocinado pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais com o apoio da Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros de Bananeiras e do Centro de Treinamento de Professores. O curso foi destinado, prioritariamente, as/aos professoras/es do interior

e ocorreu no período de 1º de novembro a 30 de dezembro do mencionado ano. Teve como objetivo:

- a) Evitar o grave erro pedagógico de impor à zona rural uma educação de fundo eminentemente urbano;
- b) A identificação inteligente e desejável do professor ao meio rural, tendo em vista não falhar a sua função civilizadora;
- c) Melhorar, aperfeiçoando, a técnica do trabalho escolar;
- d) Ampliar os conhecimentos dos professores sobre o meio rural e dar-lhes a indispensável preparação para os trabalhos agrícolas;
- e) Dar aos professores uma segura consciência do trabalho social que lhe cumpre realizar no meio rural. (A UNIÃO, 5 nov. 1948, p. 1)

O curso foi constituído pelas seguintes disciplinas: Ruralismo e metodologia do Ensino Rural; Metodologia Geral e Psicologia Educacional; Agricultura e pequenas criações; Economia Doméstica: indústrias rurais caseiras; Higiene Rural. Alimentação (A UNIÃO, 5 nov. 1948, p. 1).

Diferentemente do que ocorreu no curso realizado em 1939, a Programação deste procurou dar maior equilíbrio entre os aspectos metodológicos e os conteúdos específicos relativos às questões rurais e agrárias. A preocupação com a relação teoria/prática se manteve, uma vez que “a cada preleção teórica deve seguir a demonstração prática, realizando-se, ainda excursões a Escolas e Centros agroindustriais a fim da mais racional objetivação dos conhecimentos teóricos adquiridos” (A UNIÃO, 5 nov. 1948, p. 1).

Logo nos primeiros anos da década de 1950, outro tipo de curso de férias foi pensado, ou melhor, com o objetivo de preparar/ aperfeiçoar dirigentes de clubes agrícolas escolares. A oferta desse tipo de curso de férias ocorreu no contexto da efetivação de ampliação de esforços para a retomada da disseminação dos clubes agrícolas escolares bem como o de oferecer melhores condições didático-pedagógicas daqueles já existentes. Para tanto, os administradores paraibanos estiveram presentes nas primeiras discussões acerca do 1º Curso Regional dos Dirigentes de Clubes Agrícolas, que foi realizado na cidade de Recife, em 1952. Para tanto,

[...] O governador José Américo vivamente interessado em tudo que diz respeito à nossa produção agrícola, principalmente no setor dos alimentos básicos, prontificou-se a oferecer a colaboração da Paraíba na formação de professoras que irão inculir nos novos educandos o gosto pelo trabalho agrícola, sob a forma dos Clubes Agrícolas. (A UNIÃO, 3 mai. 1952, p. 3)

O mencionado Curso ofereceu uma formação em horticultura, fruticultura, avicultura, agricultura geral e especializada, atendendo especificamente aspectos do cultivo e da produção de alimentos, proporcionando uma capacitação às/aos professoras/res que dirigiriam os clubes agrícolas e, concomitantemente, auxiliaria o fomento à merenda escolar⁹. Para aquelas/es professoras/res que ainda não atuavam nos clubes agrícolas, a certificação do Curso poderia, posteriormente, lhes

⁹ Na Paraíba, foi instituída pela Lei nº 354, de 7 de outubro de 1949, e foi dirigida pelo Setor Estadual de Merenda Escolar do Departamento de Educação.

assegurar a preferência na direção de clubes agrícolas escolares. No mesmo ano, dando continuidade ao processo de qualificação do professorado rural não somente paraibano, mas inclusive nordestino, foi promovido, pelo Ministério da Agricultura, em cooperação com a Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo – DERPS –, um Curso de Especialização de Professoras Rurais, também realizado na cidade do Recife, na Escola Rural Alberto Torres, contando com a participação de professoras rurais dos estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e da Paraíba. Semelhantemente aos cursos acima mencionados, este também foi constituído de uma parte teórica e prática, entretanto acrescido da utilização do recurso cinematográfico, isto é, da projeção de temas relacionados ao mundo rural¹⁰ (A UNIÃO, 1º jul. 1952, p. 3).

No final do mesmo ano, isto é, em 1952, foi publicado um edital para a realização de um outro Curso de Férias para professores rurais, com duração de 2 meses, desta feita pela iniciativa da Fundação Getúlio Vargas com a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e a colaboração do Governo da Paraíba. O curso foi realizado nas dependências da Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia (A UNIÃO, 26 nov. 1952, p. 8). Teve como programa de ensino as seguintes disciplinas: Administração Escolar, Economia Rural, Sociologia Rural, Psicologia Educacional e Orientação Escolar (A UNIÃO, 13 e 26 nov. 1952, p. 2-3). É interessante destacar que, para além da formação pedagógica mais geral, duas disciplinas foram ministradas com objetivos específicos que envolveram a questão do meio rural, uma de aspecto econômico e outra de aspecto social. Participaram do Curso 31 professoras, sendo cinco bolsistas das quais três eram do Estado do Ceará (A UNIÃO, 14 dez. 1952, p. 4). Também no mesmo período foram enviadas duas professoras ruralistas para realizarem o Curso de Aperfeiçoamento de Professores Rurais em Belo Horizonte. Naquela ocasião tal empreitada ocorreu sob os auspícios da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER. Com o mesmo objetivo, foram ainda encaminhadas 12 educadoras paraibanas para realizarem um Curso de Especialização de Clubes Agrícolas, desta feita “[...] promovido pelo Ministério da Agricultura em cooperação com o Governo de Pernambuco, tendo todas recebido a necessária assistência financeira do Estado” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1953, p. 183). Assim sendo, as realizações desses cursos estimulariam, tanto as criações de novos clubes agrícolas escolares, quanto, certamente, melhorariam os ensinamentos do professorado que atuaria nesse tipo de instituição auxiliar de ensino (PARAÍBA, MENSAGEM, 1954, p. 6).

No ano seguinte, isto é, em 1955, foi realizado o Curso de Orientação Educacional, que teve como objetivo melhorar tecnicamente o acompanhamento das atividades desenvolvidas no ensino primário rural. O Curso foi ministrado por várias equipes de professores especializados que priorizaram “[...] as seguintes teses: Educação Rural, Clubes Agrícolas, Higiene Rural, Instituições Escolares” (A UNIÃO, 27 jan. 1955, p. 3), entre outras. Em meio aos ministradores do Curso mencionado, participaram as professoras Maria das Neves Padilha e Isa Santiago, as mesmas que haviam realizado o Curso de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, algum tempo atrás. Essa informação

¹⁰ Participaram como professores do Curso: Luiz Guimarães Neto, Eduardo Sefer, Guaraci de Louver, Orlando Ferreira, Jorge Pinto e Xavier Places, todos encaminhados pelo Ministério da Agricultura. Também conduzindo uma excursão para a cidade de Barreiros (PE), objetivando visitar propriedades rurais participaram as professoras Elisa Viegas e Eneida Rabelo (A UNIÃO, 1º jul. 1952, p. 3).

merece ser destacada, uma vez que os processos formativos de professoras/es logo possibilitavam a difusão tanto de novas técnicas de ensino quanto de novos conhecimentos adquiridos.

Como sempre o jornal A União deu ampla cobertura aos principais eventos promovidos pelos governos da Paraíba, especialmente quando se tratava da realização de cursos, como foi o caso do Curso de Orientação Educacional e da Semana de Orientação Educacional. Na imagem 11, podemos observar uma das aulas, no auditório do Instituto de Educação, na qual se verifica a predominância de um público feminino, ou seja, formado por muitas professoras e por alguns poucos professores.

Naquele mesmo ano de 1955, em mensagem do governador José Américo de Almeida, enviada ao Poder Legislativo e que foi publicada na imprensa paraibana, também foi registrado que para as

[...] professoras primárias do Estado será concedida, permanentemente, a oportunidade de aperfeiçoamento pedagógico, através da Escola-Modelo. Entretanto, com esse processo terá de obedecer a um ritmo lento, foram organizados, desde logo, cursos itinerantes pelo interior, ministrados por equipes de professoras especializadas, e contando com o auxílio financeiro do I.N.E.P. (A UNIÃO, 17 jun. 1955, p. 3)



Imagem 11 - Aula do Curso de Orientação Educacional no auditório do Instituto de Educação.

Fonte: jornal A União (5 fev. 1955, p. 5).

Dando continuidade aos convênios já estabelecidos entre os órgãos do Ministério da Educação e Cultura – MEC/INEP – e o governo estadual paraibano, em maio de 1956, o Secretário da Educação da Paraíba, Durmeval Trigueiro, realizou uma viagem ao Rio de Janeiro, com o intuito de reivindicar a construção do Centro de Treinamento Rural, na Paraíba, destinado ao aperfeiçoamento de professoras/es residentes nas cidades do interior, ou que lá ensinassem. Na ocasião, ficou acordado que tal solicitação seria atendida posteriormente, conforme foi noticiado pelo jornal A

União, de 22 de maio daquele ano. Sobre o mencionado tipo de instituição formativa, discutiremos isso mais detidamente no capítulo 7 deste livro.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo Inep, com o objetivo de aprimoramento das/os professoras/es paraibanas/os, foram estabelecidos convênios de cooperação com o governo do Estado da Paraíba, destinando verbas para cursos de preparação de diretores de grupos escolares, curso de aperfeiçoamento para orientadoras educacionais, além do envio de dois professores paraibanos para realizarem o Curso de Supervisores Rurais, em Minas Gerais, cujo objetivo era de os tornarem aptos e qualificados para transmitirem os resultados de seu treinamento para as professoras/es das escolas rurais (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 116).

Em levantamento realizado, em 1957, pelo governo de Pedro Moreno Gondim, as escolas (urbanas e rurais) paraibanas dispunham apenas de 604 professores normalistas, enquanto que haviam “[...] 1.927 professoras/es habilitados em simples concurso ou com apenas a segunda série ginásial.” Essa “[...] decalagem explica a incapacidade de a instrução pública fornecer um ensino elementar à altura das necessidades da comunidade moderna” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 82). Dois aspectos podem ser observados nessas passagens: a primeira é a de que, mais uma vez, era debitado às/aos professoras/es a “precariedade” do processo de escolarização, e a segunda é que, no levantamento quantitativo acima mencionado, não há qualquer menção da existência de professoras/es leigas/os, aspecto esse que voltaremos a tratar mais detidamente no próximo item deste capítulo.

Retornando ao papel que teve o Inep no processo de formação técnica e na qualificação do professorado paraibano, tudo indica que essa política não foi suficiente para atingir o melhoramento da qualidade do ensino ofertado, uma vez que foi avaliado, em 1958, que na Paraíba continuava a ocorrer a “[...] reprovação em massa dos alunos, [evidenciando] não só falta de preparação prévia dos docentes e discentes, como desarticulação do planejamento e da pesquisa com os órgãos operacionais e de controle” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 80). Esses números, certamente, tornavam-se mais graves em relação às escolas situadas no meio rural/campo. Assim, os discursos sobre a “imprescindível” necessidade de ao “máximo valorizar” a formação de novas/os professoras/es normalistas se multiplicava entre os administradores públicos, uma vez que era

[...] impossível atender as necessidades da educação de base na comunidade moderna. Não mais só agrárias e pastoris, no velho estilo do Brasil ‘país essencialmente agrícola’, mas também artesanais e manufatureiras, as necessidades básicas da educação do povo superam a antiga distinção entre zonas urbanas e rurais. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 82)

No ano seguinte, isto é, em 1959, foi promovido, pelo governo estadual paraibano, por meio da Secretaria de Educação, um outro curso para a formação de dirigentes de clubes agrícolas também na Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros, localizada na cidade de Bananeiras. O referido curso teve a duração de 30 dias e funcionou

[...] em regime de internamento com a participação de 39 professores de vários municípios do Estado, tendo como objetivo formar professores

para organizar e dirigir clubes agrícolas de escolas públicas e particulares, estimulando-lhes o gosto pela causa ruralista e proporcionando-lhes os conhecimentos técnicos e artesanais para aplicação no meio rural. (A UNIÃO, 31 jan. 1959, p. 3)

Nos anos que se sucederam, isto é, no intervalo de 1960 até o ano de 1970, foram realizados diversos cursos¹¹ com o apoio do Inep e de órgãos internacionais. Em 1969, por exemplo, foram “treinadas/os” 479 professoras/es leigas/os para o ensino primário e, no Centro localizado em Sapé, “[...] 26 bolsistas do magistério leigo, 78 diretoras de escolas primárias e 42 professoras de escola normal.” Também foram incluídas professoras primárias municipais (PARAÍBA, MENSAGEM, 1969, p. 11).

Desejamos concluir este item, ressaltando que essas atividades podem ser consideradas como aquelas que hoje denominamos de “formação em serviço”, ou seja, quando as/os professoras/es realizam cursos de aperfeiçoamentos sem se afastarem de suas atividades profissionais. Entretanto, outras formas assistemáticas, visando à formação de professoras/es e “técnicos” preparados para atuarem nas escolas rurais e nos clubes agrícolas escolares, foram a realização de cursos de monitores agrícolas, aspecto esse que trataremos no próximo subitem.

6.2.1 – CURSO DE MONITORES AGRÍCOLAS

Dando continuidade ao processo de alargamento da qualificação de “educadoras/es” voltados para as questões rurais/agrícolas, no ano de 1943, foi criado um Curso de formação de monitores agrícolas, patrocinado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA –¹², na cidade de João Pessoa. Também foi ventilada a sua efetivação na cidade de Campina Grande (A UNIÃO, 21 fev. 1943, p. 5). O processo para a sua implementação na Paraíba começou com a visita da “[...] sra. Oneida Falcão de Alves, presidente interina da Comissão Estadual da L.B.A., [e do] agrônomo e jornalista Honorato de Freitas, enviado pelo Ministério da Agricultura.” Após a realização de algumas reuniões, ficou decidido que, na Paraíba, a supervisão geral do mencionado

¹¹ Além dos cursos destinados as/aos professoras/es do interior do estado, também foi realizado, em 1963, o 1º Curso de Especialização de professores para lecionarem as 5ª e 6ª séries. O curso foi ministrado por professores do Instituto de Educação de João Pessoa, onde funcionou durante 8 meses e preparou 26 professoras/es. No ano seguinte, isto é, em 1964, o Serviço de Educação Complementar começou a funcionar em caráter experimental, abrindo 14 salas de aula da 5ª série, com 18 professores e 473 alunos. Em 1965, foi aberto o 2º Curso de Especialização de professores com as mesmas características daquele ocorrido em 1963, contando desta feita com a matrícula de 40 professoras/es que, “[...] conforme o aproveitamento, [seriam] admitidos como professores do Serviço de Educação Complementar (Secção de Letras). O término do Curso ficou previsto para o início do mês de março de 1966” (RELATÓRIO de Governo, 1966, p. 32).

¹² Foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas. Como mentora da Legião e por isso o assistencialismo da época era comumente chamado de primeiro-damismo. Teve como objetivo ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Tratava-se de uma organização de voluntárias com primeiras-damas em todo o Brasil. À época, o assunto era fortemente associado ao trabalho de mulheres por lidar com pobres, fazer caridade e não formar pautas políticas. Distribuíam de tudo, desde próteses à comida. A Assistência era vista como um Estado de benevolência, e não de direito. Ver: <https://blog.portabilis.com.br/historia-da-assistencia-social/>. Acesso em: 2 ago. 2020.

curso ficaria “[...] a cargo dos agrônomos Lauro Xavier e João Henriques” (A UNIÃO, 16 fev. 1943, p. 3).

Na verdade, esse tipo de atividade já estava funcionando no Rio de Janeiro “[...] com um movimento francamente animador e a L.B.A., tomou as providências necessárias no sentido de serem os cursos instalados em todos os Estados da Federação” (A UNIÃO, 16 fev. 1943, p. 3).

A sua finalidade mais ampla, segundo o jornal A União era “[...] servir ao Brasil nesta hora tormentosa de guerra” (A UNIÃO, 3 e 04 mar. 1943, p. 7), ou seja, em virtude da

[...] nossa condição de país beligerante nesta hora grave para os destinos da humanidade, esta a exigir de todos os brasileiros o máximo de esforço e eficiência a fim de que possamos não só satisfazer plenamente os pesados compromissos que assumimos para com os nossos aliados, mas também mantem ilesa a soberania nacional.

Cumpre, portanto, a cada um mobilizar energias para melhor defender a Pátria.

E é no setor da produção, especialmente da produção agrícola, onde mais necessária se faz a nossa cooperação (OLIVEIRA, 16 mar. 1943, p. 4).

Nessa perspectiva, percebemos que a problemática agrária se tornou urgente de ser resolvida em virtude do conflito mundial. Consideramos ainda importante lembrar que o Brasil, desde sempre, foi visto, pelos países desenvolvidos, como “celeiro do mundo”, em virtude de sua imensa extensão territorial, ocupando, por conseguinte, várias latitudes, o que possibilita a existência de uma grande diversidade climática e de solos, levando-o a uma privilegiada uberdade, ou seja, o Brasil, é sempre uma terra “dádiosa e fecunda [oferecendo] ao homem que lhe fere as entranhas os frutos mais saborosos, o alimento mais completo” (GOMES, 1943, p. 4).

Essas características físicas, certamente, facilitam a implementação de uma grande variedade de culturas agropastoris. No entanto, somente os aspectos naturais não eram (e ainda não são!) suficientes para garantir uma boa produtividade. Era necessário, portanto, insumos tecnológicos e, sobretudo, investimentos humanos, ou seja, uma “[...] formação geral e uma profunda e consciente mentalidade ruralista que só se pôde adquirir com a ação indutiva da escola na orientação técnica do ensino” (GOMES, 1943, p. 4).

Daí se originaram as diversas ações voltadas para a formação de educadoras/es que se tornariam, em tese, multiplicadoras/es desses conhecimentos e saberes. Nesse sentido, era imperativo que estivéssemos

[...] aparelhados de noções e conhecimentos que [orientassem] á exploração racional do solo e das industrias que lhe estão ligadas.

De fato, improfícuo resultaria o nosso esforço, nesse particular, si ignorássemos os modernos métodos e processos que norteiam as praticas da escolha e seleção das sementes, do preparo da terra e do combate ás pragas que atacam as culturas.

E, pois, esse conjunto de ensinamentos, indispensável ao êxito de qualquer cometimento agrícola, que os técnicos vão ministrar, através de

demonstrações práticas, aos candidatos dos cursos de monitores agrícolas (OLIVEIRA, 16 mar. 1943, p. 4).

Naquele contexto e articulado à disseminação dos clubes agrícolas escolares, também foram criados vários cursos, entre eles o de monitores agrícolas. O seu objetivo prático era o de contribuir com o processo de produção em maior quantidade e qualidade, ou seja, ajudando a melhorar a produtividade agrícola. Para o seu pleno funcionamento, esse Curso recebeu orientações e acompanhamento de Honorato Freitas, técnico vinculado à SIA, que foi designado pelo ministro da agricultura, Apolonio Sales, para também inspecionar, nas regiões Norte e Nordeste, os clubes agrícolas escolares (A UNIÃO, 17 e 23 fev. 1943, p. 3).

A realização do Curso foi anunciada oficialmente “[...] no palacete da Associação Comercial de João Pessoa. [...] e presidida pela sra. Oneida Falcão de Alves, que responde pelo expediente da L.B.A. no impedimento da sra. Alice Carneiro, devendo o agrônomo Honorato de Freitas fazer no momento uma detalhada exposição do programa do Curso” (A UNIÃO, 17 fev. 1943, p. 3). Também compuseram a mesa de abertura

[...] os srs. José Joffily Bezerra, Secretário da Agricultura, representando o sr. Interventor Federal; Miguel Falcão de Alves, Secretário da Fazenda; agrônomo Lauro Xavier, da Secção do Fomento Agrícola Federal; João Fernandes de Lima, secretário da C.E.; agrônomo João Henriques, diretor da Produção do Estado (A UNIÃO, 17 fev. 1943, p. 3).

Quase um mês depois, o jornal A União publicou um Convite para a inauguração “solene” do mencionado Curso. Acompanhemos:

CONVITE

A Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência convida as autoridades, os membros das diversas comissões da L.B.A., legionários inscritos, famílias, colegiais e o povo em geral para assistirem á inauguração solene do Curso de Monitores Agrícolas, na próxima terça-feira, ás 15 horas, no palacete da Associação Comercial.

Fonte: A União (14 mar. 1943, p. 3).

O Curso de monitores agrícolas foi dividido em três grandes temas, quais sejam: Horticultura, Avicultura e Apicultura. Em relação às turmas de horticultura, ficou marcada, para o turno da manhã do dia 16 de março daquele ano, a realização de uma

“reunião preparatória”. Nela, os seus participantes foram informados que deveriam “[...] comparecer á rua Gama e Mélo nº 61, afim de conhecer o local das aulas e receber as primeiras noções.” Na mencionada rua, foi instalada uma horta pela “[...] Comissão Brasileira-Americana da Produção de Gêneros Alimentícios á Legião Brasileira de Assistência, visando auxiliá-la na importante tarefa de preparar horticultores para a Batalha da Produção”¹³ (A UNIÃO, 14 mar. 1943, p. 3).

Essas aulas foram ministradas por Afonso Macêdo e Delmiro Maia, agrônomos do Ministério da Agricultura.

Quanto às turmas de apicultura e de avicultura, realizaram o Curso na Granja São Rafael, sendo as aulas de apicultura, efetivadas nas segundas, quartas e sextas-feiras das 8 às 10 horas da manhã. Já as de avicultura, nos mesmos dias, no turno da tarde, ou seja, das 15 às 17 horas. Também foram disponibilizados ônibus pela L.B.A aos candidatos para se deslocarem até a mencionada Granja¹⁴ (A UNIÃO, 14 mar. 1943, p. 3). O Curso foi realizado com aulas teóricas e práticas. Nos Anexos 5 e 6 deste livro, podemos verificar as programações e a distribuição por turmas, indicando ainda, nominalmente, os alunos participantes do Curso de Horticultura.

Participaram do Curso (horticultura, avicultura e apicultura) cerca de “[...] cem pessoas – médicos, bacharéis, professores, comerciantes, et al estão se instruindo para as lides agrícolas” (A UNIÃO, 23 mar. 1943, p. 5). A avaliação foi feita a partir “[...] de uma ligeira prova escrita constante de 10 perguntas simples, sobre a matéria lecionada”¹⁵ (A UNIÃO, 16 abr. 1943, p. 3).

¹³ Sobre essa questão, consultar o estudo realizado por Burity e Pinheiro (2013).

¹⁴ Essa Granja se localizava em um arrabalde distante do centro da cidade de João Pessoa, onde, hoje, existem o Bairro de Castelo Branco e a comunidade de São Rafael. Nas suas imediações, também foi edificado o Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

¹⁵ Receberam a certificação de habilitação pela Legião Brasileira de Assistência os seguintes participantes do Curso de Horticultura: Julio Rique, Maria V. B. Cavalcante, Ivone Vanderlei, Severina Lombardi, Cristina de Araujo Castro, Francisco Gomes da Silva, Maria Lucia Rique, Auzenda Ramos Cavalcante, Zaira Galvão de Mélo, Agnaldo Costa, Joaquim Costa, Adenilson Leite Gomes, Ulrico José Magalhaes, Teotonio Abreu de Freitas, José de Carvalho Neves, Hilda de Oliveira, Leticia P. Lins, José de Carvalho, Maria do Carmo Espindola de Mélo, Adelaide Duedes T. Rocha, Alzira Araujo Oliveira, Nanci Guedes P. Campos, Benedito Abdias e Maria do Carmo Gama e Mélo, Rosa Lianza, Haroldo Borges Escorel, Helio Machado Silva Porto, José Sizenando Porto Paiva, José Washington de Carvalho e Lila Borges Porter (A UNIÃO, 16 abr. 1943, p. 3).



Imagem 12: Registro dos participantes do Curso de Horticultura logo após terem realizado as avaliações
Fonte: jornal A União (28 abr. 1943, p. 3).

Segundo a imprensa paraibana (imagem 12), o mencionado Curso, especialmente o de Horticultura, obteve sucesso, uma vez que, ainda na sua consecução, foi aberta uma nova turma, com matrículas previstas no período de 15 a 30 de abril de 1943 (A UNIÃO, 15 abr. 1943, p. 4).

O motivo do seu “sucesso” foi avaliado em virtude do seu caráter eminentemente prático, ou seja:

[...] Como as aulas foram dadas da forma mais atraente, por meios exclusivamente práticos, os alunos se entusiasmaram pelo curso e não só procuravam saber como se fazia, como aprendiam mesmo a fazer com suas próprias mãos. É o ensino objetivo o que mais nos interessa despertar nos alunos. Daí termos orientado o curso para uma prática eficiente, evitando dissertações que só têm servido para desviar as verdadeiras finalidades do ensino no Brasil. O medo de alguns professores em ensinarem o que de fato se precisa na vida prática, temendo o abastardamento de sua disciplina, levava-os ao ensino teórico e cheio de complicações, que apenas servia para mostrar que aquilo que eles ensinavam era de fato difícil e inacessível! E por mera vaidade iam complicando o que tinham dever de facilitar. Felizmente as últimas reformas dão outra orientação ao ensino,

obrigando e aconselhando a ministrarem o que realmente necessitamos na vida prática. Afranio Peixôto adverte num dos seus preciosos livros – “Aprende-se pouco lendo e menos ainda ouvindo: só se aprende bem – aprende vem de apreender – só se aprende fazendo. O mestre de sempre, ontem lente, hoje professor, deve ser o guia, o mentor, de um ensino que dispõe, verifica, fiscaliza, obrigando implicitamente o aluno, não a ver, a ouvir, mas a fazer o exercício que lhe dará o conhecimento”. E mais adiante, “o que é necessário é que saiba fazer. E’ o “learning by doing”, de Dewei”. (A UNIÃO, 16 abr. 1943, p. 3)

Essa passagem acima transcrita, mais uma vez, nos fornece significativos indícios que a perspectiva educacional deveria estar pautada nas orientações filosóficas e didáticas promovidas pelo movimento da Escola Nova, mesmo reconhecendo as inúmeras adaptações que foi sofrendo ao longo dos anos. Nesse sentido, durante o transcorrer do Curso, foram realizadas visitas ao Laboratório de Sementes e ao Museu Agrícola. Os alunos ainda receberam um “livrinho” prático sobre Horticultura, intitulado Hortas para o Brasil, escrito pelo Dr. Renato de Souza Aranha e que foi doado pela Comissão Brasileira Americana de Produção de Gêneros Alimentícios.¹⁶ Na imagem 13, podemos observar a sua colorida capa referente a sua 7ª ed.

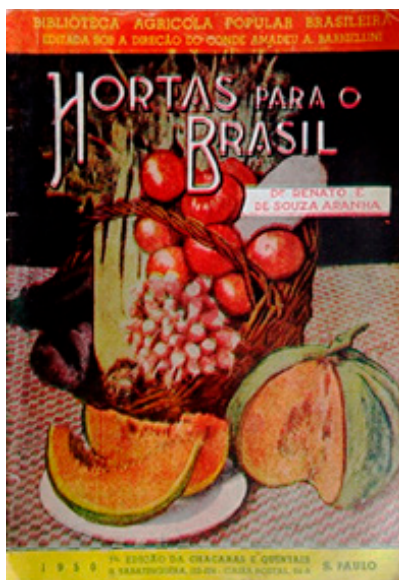


Imagem 13: Capa do livro Hortas para o Brasil, escrito pelo Dr. Renato de Souza Aranha. Esta edição é de 1950.

Fonte: <https://www.google.com/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Para concluir este item, consideramos importante salientar que, a partir do mês de setembro de 1943, foi organizado outro curso para monitores agrícolas com as mesmas características e objetivos do anteriormente realizado.

¹⁶ Há um significativo número de estudos que analisam a influência norte-americana no Brasil em relação ao ensino agrário. No entanto, aqui destacamos os estudos realizados por Mendonça (2008, 2010).

6.3 – CONGRESSOS E CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO:
AS “TESES” SOBRE O ENSINO RURAL E AGRÍCOLA

Nos últimos anos da década de 1930, foi organizado o I Congresso Brasileiro de Ensino Rural, no período de 24 a 27 de agosto de 1937, na cidade de São Paulo, por iniciativa da Sociedade de Luiz Pereira Barreto e que contou com a participação de representantes paraibanos preocupados com os problemas educacionais do país, conforme destacou a professora e deputada pelo Estado de São Paulo, Chiquinha Rodrigues¹⁷, em relato publicado na Revista do Ensino da Paraíba, daquele ano.

Poucos anos depois, foi realizado o 8º Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia, no período de 18 a 28 de junho de 1942, sob os auspícios do Interventor Pedro Ludovico e promovido pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Do mencionado Congresso, destacamos que a sua Programação teve como “tema geral”: A educação primária fundamental: objetivos e organização: 1- nas pequenas cidades e vilas do interior; 2- na zona rural comum; 3- nas zonas rurais de imigração, e 4 - nas zonas de alto sertão. Entre os “temas especiais”, um deles foi destinado para discutir “[...] o professor primário das zonas rurais; formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência” e um outro, para analisar a situação das “colônias-escolas”, como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. Como visto para além de tantos outros problemas que envolviam o setor educacional e escolar brasileiros, estiveram também em pauta as especificidades da educação rural (A UNIÃO, 28 abr. 1942, p. 4).

Sobre o mencionado Congresso, Calazans (1993), ao analisar de forma pormenorizada os seus anais, verificou a forte presença dos ideais em torno do “ruralismo pedagógico” que propunha a

[...] substituição da ‘escola desintegradora, fator do êxodo rural das populações rurais’, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o ‘ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção’, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse ‘agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional para tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro’. (CALAZANS, 1993, p. 26)

A relevância dada à educação rural alcançou, ainda, a preocupação acerca de que tipo de formação a/o professora/or rural deveria receber nas escolas normais, independentemente de serem ou não “normais rurais”. Entretanto, ela foi se tornando cada vez mais complexa, uma vez que foi permeada pela questão das “abordagens” que deveriam prevalecer naquele processo formativo, ou seja, deveria receber um tom mais acentuado na perspectiva do ensino rural ou do ensino agrícola? Nesse confronto de ideias, encontramos, por exemplo, dois artigos, um primeiro, publicado em 1934 e escrito por Carlos Bello Filho, intitulado: Pelo Ensino Primário-agrícola¹⁸ e um

¹⁷ Sobre a atuação da professora Francisca Pereira Rodrigues, que foi eleita deputada pelo Partido Constitucionalista do Estado de São Paulo e que atuou intensamente tanto em defesa da “Revolução de 1932” quanto pela educação rural. Para maiores informações, consultar o trabalho de Reis (2006).

¹⁸ Artigo publicado em duas partes. Uma primeira no Almanach do Estado da Parahyba, de 1933, e

segundo, escrito por Joaquim Alves, intitulado: O Ensino Agrícola na Escola Primária, e publicado oito anos depois, isto é, em 1942, no jornal A União.

No primeiro artigo, o mencionado autor construiu uma argumentação de que o ensino agrícola nas escolas rurais “[...] é muito necessário, além de dar aos nossos jovens patrícios, futuros homens de amanhã, estímulo e dedicação ao trabalho, mostralhes verdadeiros exemplos de moral, civismo e patriotismo.” Assim, para além dessas ideias mais gerais e comportamentais, logo em seguida o mencionado autor reforça que o ensino agrícola nas escolas rurais é

[...] mais util e positivo, o aluno aprende theorica e praticamente todas as delicadas operações, manejando as machinas agrarias, adubando e corrigindo os terrenos, seleccionando as sementes, observando e compreendendo os fenômenos, emfim a Natureza. (BELLO FILHO, 1933, p. 10)

Já no artigo publicado em 1942, o autor contra-argumentava àqueles que combatiam o ensino agrícola nas escolas rurais. Acompanhemos:

[...] a criação da cadeira especializada em assuntos agrícolas no curso normal, deve-se esclarecer a utilidade desta disciplina no preparo do mestre primário. Em um país em que as industrias agro-pecuárias ocupam a atividade da maioria absoluta dos seus filhos, é indispensável que, das escolas normais, sejam ministrados, aos futuros mestres, conhecimentos dos problemas que interessam diretamente a economia social, assim sendo, para que seja aplicado, na escola primária o ensino agrícola, em conexão com os problemas das populações litorâneas, serranas e sertanejas, convem ao mestre ter noções gerais das questões agrícolas, segundo as condições peculiares a cada região.

Nos sertões, processa-se a formação da mentalidade que tem de dirigir a sociedade rural. A escola do sertão deve, portanto, refletir, nos seus programas os aspectos das questões regionais, que interessam a educação da criança [...]. (ALVES, 30 jun. 1942, p. 3)

É interessante, também, aqui destacarmos que os seus argumentos a favor do ensino agrícola, tanto relacionado ao processo de formação de professoras/es quanto na atuação que as/os mesmas/os deveriam realizar em suas práticas educativas nas escolas localizadas no meio rural eram substanciados por alguns dos princípios escolanovistas, ao destacar que

[...] O interesse é o fator de maior importância para o educando. Despertá-lo, constitui uma das atividades do mestre, na escola. A pedagogia científica, procurando conhecer a psicologia infantil, para se orientar na apuração dos seus métodos, estabeleceu as linhas gerais do moderno conceito da ciência do ensino, que tem por finalidade despertar as tendências da criança, aproveitando-as e orientando-as para o êxito, quando adulto, na sociedade. (ALVES, 30 jun. 1942, p. 3, *itálico nosso*)

a segunda parte no Anuario da Paraíba de 1934, com o título: Como ensinar agricultura na Escola primária.

Conforme já discutido anteriormente, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – e, no decurso de seu trabalho, a mencionada Campanha apresentou uma ampla proposta voltada para a educação rural, incluído a formação, ou melhor, o “treinamento de educadores de base de professores rurais” (A UNIÃO, 10 abr. 1956, p. 5). Assim, articulado a essa discussão emergiu de forma mais explícita a questão de que boa parte das/os professoras/es que atuavam no meio rural não tinham formação adequada para atuarem no magistério. Tal aspecto foi, inclusive, objeto de debate tanto nas conferências internacionais de educação, promovidas pela Unesco, quanto nas conferências interamericanas de educação, promovidas pela União Panamericana e, posteriormente, pela OEA¹⁹, ocorridas especialmente nas décadas de 1960 e de 1970. Nos documentos elaborados por aqueles órgãos internacionais, entre outros aspectos, foram ressaltadas a necessidade do “[...] aumento e melhoramento das escolas normais rurais; a especialização e aperfeiçoamento do magistério rural; e a supervisão dos aspectos administrativos e técnicos do ensino rural” (MOLINARY, 1964, p. 20, apud CELESTE FILHO, 2020, p. 235). Particularmente no Brasil, as/os professoras/es que não tivessem passado pelo sistema formal de formação eram denominadas/os “professoras/es leigas/os”. Aspecto esse que discutiremos no próximo item deste capítulo.

6.4 - PROFESSORAS/ES LEIGAS/OS: UM “MAL CRÔNICO” QUE PRECISA SER SUPERADO!

Temos conhecimento de que, ao longo de toda a história da educação brasileira, sempre houve a atuação de “professoras/es leigas/os”, tanto nos ambientes urbanos, mas, sobretudo, no meio rural/campo. Segundo Picanço (1986, p. 9), a origem da expressão não é conhecida, mas “[...] supõe-se que guarde relação com a laicidade do ensino como contraposto ao ensino religioso e/ou liberdade do exercício do magistério.” Todavia, regra geral, é na contemporaneidade definida como toda/o aquela/e “[...] que leciona sem ter feito ou concluído o curso que a/o habilita ao exercício do magistério no nível de ensino que atua” (ANTUNES, 2001, p. 168). Nesse sentido, vale lembrarmos que o parâmetro utilizado para a sua definição é quase sempre o “legal”, uma vez que, “[...] para qualquer caracterização que se queira efetuar, já que é a legislação de ensino que estabelece as exigências para a formação do professor e, por decorrência, para o exercício da docência”, conforme nos explica Warde (1986, p. 1).

Considerando o período imperial brasileiro, segundo Werebe (1994, p. 32), em virtude de os professores primários serem

[...] muito mal pagos (o que não mudou através dos tempos) e sem preparo, completamente desprestigiados e, sempre que podiam, abandonavam

¹⁹ A Organização dos Estados Americanos é o mais antigo organismo regional do mundo. A sua origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890. Essa reunião resultou na criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, e começou a se tecer uma rede de disposições e instituições, dando início ao que ficará conhecido como “Sistema Interamericano”, o mais antigo sistema institucional internacional. A OEA foi fundada em 1948 com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA, que entrou em vigor em dezembro de 1951. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp. Acesso em: 4 set. 2021.

o magistério. Ensinar era considerado um sacerdócio e exigia-se dos mestres mais 'dedicação' do que preparo. Deles se esperava desinteresse pelos benefícios materiais da profissão!

A criação do ensino normal não modificou muito a qualificação dos professores primários. É verdade que as vicissitudes por que passaram as escolas normais mostram bem o desinteresse das autoridades pela formação desses professores e, conseqüentemente, pelo próprio ensino elementar.

Essa situação permaneceu quase inalterada, mesmo após a implementação do regime republicano. Na verdade, segundo a mencionada autora, "[...] a herança educacional recebida pela República foi assim a de um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado" (WEREBE, 1994, p. 37).

Infelizmente, não dispomos de dados seriados referentes aos quantitativos de professoras/esleigas/os existentes no Brasil, mas nos é possível destacar que os números mais expressivos sempre estiveram concentrados nas escolas rurais, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Sabemos que os números de professoras/es leigas/os sempre foram elevados, especialmente quando lemos a contrapelo as inúmeras avaliações que foram feitas tanto por intelectuais e estudiosos da educação brasileira quanto pelos agentes administrativos que, não raras vezes, apontaram o "precário desempenho" do professorado, quase como um "mal crônico do ensino brasileiro", sobretudo quando se referiam ao nível de primeiras letras/primário de escolarização (WARDE, 1986).

O que tudo indica, a partir dos referenciais historiográficos realizados acerca de outras unidades da federação, é que foi, sobretudo, nos finais da década de 1950 e início dos anos sessenta, que essa questão passou a ser discutida de forma mais efetiva no Brasil, haja vista as inúmeras ações estatais no sentido de procurar profissionalizá-las/os. Nesse sentido, conforme estudo realizado por Amorim; Furtado (2019, p. 179 e 182), houve um amplo

[...] entendimento da necessidade de alterar o quadro de desqualificação profissional dos professores leigos para uma situação de recuperação, por meio do aperfeiçoamento de técnicas educacionais que estivessem associadas aos interesses estatais.

Era, portanto, necessário que a profissionalização da docência pela intervenção estatal se concretizasse a partir do "[...] aperfeiçoamento de um exercício do magistério orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que fundamentava uma formação qualificada para a docência", ressaltaram a/o mencionada/o autora/or ao analisarem a modulação matogrossense, que, em muitos aspectos, apresentava características e semelhanças da situação educacional/ escolar da Paraíba.

Essa preocupação também foi cogitada no âmbito dos movimentos sociais do campo, como foi o caso do envolvimento da Campanha de Educação Popular – Ceplar – que, para além de ter utilizado, nos primeiros anos da década de 1960, o Método Paulo Freire para alfabetizar as populações pobres, inclusive as rurais, também

[...] formaram filhas de camponeses para atuarem como professoras

de alfabetização. Em seu depoimento sobre a aliança entre as Ligas Camponesas da Paraíba e a CEPLAR, Francisco de Assis Lemos de Souza afirma que aquela iniciativa tinha por objetivo dinamizar a “conscientização dos camponeses”, que era muito lenta por causa do analfabetismo. (Relato de Francisco de Assis Lemos Souza, apud SILVA, 2015, p. 49)

Esse aspecto foi por Francisco de Assis Lemos de Souza mencionado anteriormente em um outro depoimento, que destacou a participação das “[...] companheiras, como a Isa Guerra, a Ofélia e tantas outras que passaram a treinar, a ensinar as filhas dos camponeses, para que elas, à noite nas fazendas, pudessem alfabetizar os seus pais” (Relato de Francisco de Assis Lemos Souza no SMC, 2006 apud TARGINO, MOREIRA, MENEZES, 2011, p. 101-102).

Consoante a todas essas preocupações oriundas, como visto, de diversos segmentos sociais, Picanço (1986, p. 11) ressaltou ainda que a existência de professoras/es leigos estava

[...] associada a outras situações mais complexas como, por exemplo, a transitoriedade de sua condição de trabalhador, a qual é realizada sem as garantias mínimas do exercício de uma atividade empregatícia. Geralmente, o tempo aproximado de um contrato de trabalho não oficializado, ao menos no Nordeste, é o de um mandato municipal e, assim mesmo, desde que mantida a lealdade de correligionário ou de cabo eleitoral.

Assim, a preocupação em lhes dar, ou seja, ao professorado leigo maior, visibilidade política, econômica, social e, sobretudo, em apontá-los como um sério problema que precisava ser superado, começou a ser realizado, conforme mencionamos anteriormente, a partir dos anos de 1950, mas, especialmente, com a publicação do Plano Trienal da Educação (1963-1965). Nesse documento, verificamos que, em 1950, existiam no Brasil cerca de 137.526 professoras/es, dos quais 66.463 eram leigas/os, ou seja, cerca 48,3%. Dez anos depois, isto é, em 1960, existiam no Brasil 211.601 professoras/es dos quais 97.854 eram leigas/os, cerca de 46,2% (BRASIL, PLANO Trienal..., p. 11). Apesar de apresentar uma queda percentual, ela permanecia ainda muito alta.

Nesse contexto, considerando os expressivos números acima apresentados, foi instituído, naquele mesmo ano, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP –, ainda no Governo de João Goulart.

[...] Todavia, suas atividades se desenvolveram de forma mais sistemática a partir de 1965, durante o regime da ditadura civil-militar. O PAMP foi um dos maiores programas de formação de professores leigos do Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e tinha por objetivo: a) realizar a formação do professor leigo, situando-o no quadro do magistério primário; b) atender a criança através do trabalho da elevação cultural do professor não titulado; c) capacitar o professor com o objetivo de combater o analfabetismo; d) diminuir os índices de evasão e repetência escolar.

Os cursos oferecidos pelo PAMP se organizavam no período de férias escolares. (VIANA; SANTOS, 2018, p. 666)

Na Paraíba, esse programa também foi implementado, uma vez que, ao consultarmos os Relatórios publicados com os resultados das discussões que foram realizadas nos “Encontros nacionais sobre os chefes dos serviços de supervisão de ensino primário”, verificamos a presença de dados pelo menos nos IV, V, VI e VII Encontros²⁰, realizados nos anos de 1967, dois em 1969, e o último, em 1970, respectivamente. De uma maneira geral, os relatórios apresentam características muito técnicas, ou seja, com breves dados estatísticos sem apresentarem reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Também apresentam uma curiosidade, ou seja, ora os professores que participaram dos cursos eram tratados como “leigos”, ora como “não titulados”.

A participação da Paraíba desde o primeiro Encontro deve ter ocorrido, uma vez que a imprensa local, em 1965, publicou um artigo, destacando a destinação de orçamento para o Plano Trienal de Educação. Para tanto, foram criados 13 centros de supervisão²¹, que ficariam responsáveis por professores diplomados e com curso de especialização no Centro Regional de Pesquisa de São Paulo e no Programa de Assistência brasileiro-americano ao ensino. Nesse sentido,

[...] três alvos serão usados este ano, pela iniciativa do Secretário de educação: tornar mais eficiente e preventiva a assistência e orientação educacional aos professores não diplomados, possibilitar supervisão às escolas de plano de emergência; facilitar o levantamento periódico do movimento educacional e manter atualizado o rendimento de cada unidade escolar. (A UNIÃO, 23 jan. 1965, p. 17)

No ano seguinte, isto é, em 1966, apesar de não mencionar o vínculo com o PAMP, João Agripino, Governador do Estado da Paraíba, em mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa, salientou que foram desenvolvidos

[...] cursos de capacitação profissional específicos para o professorado leigo, enquanto a Secretaria de Educação, em 1966, promoveu cursos de férias nas cidades de Guarabira, João Pessoa, Campina Grande e Souza dos quais participaram 650 (seiscentos e cinquenta) professores leigos em exercício, dispendendo-se nesse programa de treinamento NCr\$ 77.000,00 (setenta e sete milhões de cruzeiros antigos). (PARAÍBA, MENSAGEM, 1967, p. 21)

No ano seguinte, foi realizado o IV Encontro no Rio de Janeiro e que teve, entre outros objetivos, o de “[...] avaliar os cursos de treinamento realizados em janeiro, fevereiro e julho”. Na Paraíba, os cursos de treinamento ocorreram nas cidades de Guarabira, de Campina Grande e de João Pessoa. Nos meses de janeiro e fevereiro, ocorreram três cursos, em quatro etapas, com o total de 419 professoras/es leigos. Já no mês de julho, também ocorreram mais três cursos, com quatro etapas, e contaram

²⁰ Até o final da elaboração deste livro, não localizamos os relatórios referentes aos I, II e III Encontros.

²¹ Os Centros de Supervisão foram instalados nos seguintes municípios: João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras, Princesa Isabel, Monteiro, Piancó, Itaporanga, Sapé, Alagoa Grande, Guarabira e Catolé do Rocha (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1969a, p. 92).

com a participação de 257 professores leigos. Segundo esse mesmo relatório, foram atendidos 139 municípios e 926 escolas urbanas e rurais (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1967, p. 8 e 41).

Intermediando a realização dos mencionados encontros, ocorreu a publicação de um documento elaborado pelo IPEA, em 1968²², que identificou e ratificou problemas já apontados historicamente por estudiosos da educação rural no Brasil. São eles: “[...] a) não fixação do professor à localidade em que leciona – mobilidade do professor; b) grande percentual de regentes de classe leigas; c) salários baixos para o corpo docente; d) falta de condições mínimas para um bom rendimento do corpo docente (moradia, transporte etc.)” (SARAIVA; NEVES; PEREIRA, 1968, p. 2 apud CELESTE FILHO, 2020, p. 256).

Assim, foi no contexto dessas avaliações institucionais que, no ano seguinte, ou seja, em 1969, foi dada a continuidade dos encontros promovidos pelo PAMP, um primeiro realizado no mês de junho, no Rio de Janeiro, e um segundo nas cidades de Maceió e Aracaju, nos meses de novembro e dezembro. No primeiro, foi relatado que na Paraíba haviam sido realizados três cursos com a participação de 125 “cursistas”, além de jornadas pedagógicas, que contaram com a participação de 400 professoras/es do interior do Estado. Neles, foram discutidas as regulamentações do exame de madureza e a resolução que estabeleceu as normas para a obtenção de diploma de Regente de Ensino Primário (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1969a, p. 41). O segundo teve como um dos seus objetivos “[...] estudar e avaliar o Plano Decenal de Titulação de Professores não Titulados do Ensino Primário”. Quanto aos dados específicos da Paraíba, apresentados pela Chefe do Serviço de Supervisão Oeld Mary Moreira Damiano, que informou a realização de dois cursos de formação de professores regentes para não titulados com a participação de 81 professores, sendo que 46 o frequentaram no Centro de Treinamento de Professores de Alagoa Grande, e 35, no de Sousa. Também foi realizado o Curso de Treinamento Equivalente à Cultura Geral, que contou com a participação 147 professores, sendo 61, em Alagoa Grande, e 86, em Sousa (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1969b, p. 26 - 27)²³.

Nesses cursos, era desenvolvida uma série de atividades e de conteúdos, entre as quais aqui destacamos algumas: aulas de reforço; aulas de demonstração; orientação do currículo por série; orientação pedagógica e metodológica; palestras alusivas às datas cívicas; comemorações sociais escolares e comunitária; jornalzinho escolar; participação dos programas radiofônicos (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1969b, p. 5, 26 - 27). Merece que destaquesmos que não há qualquer menção ou cuidado em observar as especificidades das escolas e das/os professoras/es que atuavam no meio rural. Certamente, essa falta de cuidado que aqueles tecnocratas vinculados tanto ao Ministério da Educação e Cultura, quanto dos representantes estaduais, com as diferenças e especificidades das atividades educativas promovidas nas escolas urbanas e rurais foi permeada por uma perspectiva da pedagogia tecnicista que, segundo

²² Esse documento já foi mencionado no capítulo 5 deste livro.

²³ O documento também informa que foi realizado um curso específico para formação de professores supervisores, que ocorreu no Centro de Treinamento de Professores de Sapé, contando com a participação de seis professoras/es da Paraíba; oito, de Alagoas; 14, do Rio Grande do Norte, e 7, do Piauí. Isso totaliza, portanto, 35 professoras/es (MEC-DNE – RELATÓRIO... 1969b, p. 26 - 27).

Saviani (2007, p. 379-380), tinha como pressuposto a

[...] neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. [...] O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. [...] Buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos mecanizar o processo. [...] Planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Em 1970, ocorreu o VII Encontro Nacional, nos Estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Os objetivos foram bem semelhantes aos dos encontros anteriores, com destaque para a “correção” de algumas falhas na implantação do Plano Decenal de Capacitação do Professor Primário Leigo e “[...] aprofundar a integração do PAMP com os demais órgãos Federais, Estaduais, Municipais ou Internacionais que especificamente, cuidam da promoção do homem através da Educação”. Na Paraíba, foram desenvolvidos os seguintes cursos: dois, de Cultura Técnica, com 101 participantes, dois, de Cultura Geral, com 100 participantes, e dois denominados Curso Primário, com 84 participantes. (MEC- DNE – RELATÓRIO... 1970, p. 41).

Assim, semelhantemente ao que ocorreu em outras unidades da federação, como por exemplo, no Piauí e no Mato Grosso²⁴, na Paraíba se efetivou o processo de regulamentação e a inserção da/o professora/or leiga/o nos quadros do magistério como regente de ensino, ou seja, os incorporando ao sistema escolar oficial.

Talvez o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP – tenha sido o maior programa governamental instituído, considerando, evidentemente, o período aqui em estudo. Entretanto, nos cabe ainda lembrar que, a partir da análise feita por Picanço (1986, p. 11), a realização de cursos de treinamento ou de habilitações foram transformados em “novas formas garantidoras de lealdade” aos políticos locais e, até mesmo, àqueles que estavam na esfera estadual. Consoante com isso, mesmo considerando relevante o trabalho que foi desenvolvido pelos técnicos e professores vinculados ao PAMP, segundo avaliação procedida pelo governador da Paraíba, João Agripino Filho, o Estado tinha como principal obstáculo

[...] a oferta de material humano motivado para os grandes desafios do campo da educação. Nem sempre é possível obter tanto professores quantos necessários, não só por dificuldades materiais mas, igualmente, porque não estão disponíveis as quantidades desejadas ou porque muitos dos profissionais disponíveis não se dispõem a trabalhar nas localidades em que é mais amplo o “déficit” de professores. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1970, p. 20)

Essa dificuldade apontada pelo mencionado governador em relação à baixa disponibilidade de professoras/esqualificados para atuarem nas escolas, especialmente

²⁴ Sobre essa questão, nos mencionados estados, consultar o estudo realizado por Lopes, Furtado e Amorim (2020).

nas localizadas no meio rural, pode ser também observado no processo de estruturação do Mobral, uma vez que, para que o mencionado Movimento pudesse ser colocado em prática, “teve” que incorporar aos seus quadros de profissionais professoras/es alfabetizadoras/es “leigas/os”, ou seja, que não tinham qualquer formação no campo pedagógico, uma vez que um significativo número de professoras/es alfabetizadoras/es não eram normalistas e/ou não tinham realizado o Curso de Magistério. Isto pode ser percebido claramente a partir dos depoimentos realizados pelas professoras Maria José da Silva e Tânia Maria de Souza²⁵. Acompanhemos:

[...] Eu estava na 4ª série, ainda, quando eu ensinava (no) MOBREAL, mas cursando admissão. (SILVA, 2013, p. 7 apud CARVALHO, BARBOSA; SANTOS, 2014, p. 182)

[...] Mas na verdade nós mesmos professores não tínhamos nem muito o que ensinar, porque não houve aquela preparação, eu não era professora, não era formada, não tinha nível superior, num (sic) tinha aprendizagem para ser professora não, me pegaram assim: vai e pronto. (SOUZA, 2013, p. 4 apud CARVALHO, BARBOSA; SANTOS, 2014, p. 182)

Assim, a questão de professoras/es leigas/os na organização educacional brasileira e, particularmente, na sua modulação paraibana se estendeu ainda por muitos anos, chegando, inclusive, até os dias atuais.

Tecidas essas análises acerca dos cursos rápidos e/ou emergenciais voltados para atender as demandas da educação rural na Paraíba passamos agora ao próximo capítulo que trata da criação de instituições escolares voltadas para a formação de professoras/res rurais.



²⁵ Segundo Carvalho, Barbosa e Santos (2014, p. 182), as entrevistas encontram-se nos arquivos do Projeto Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL: Quando o testemunho refaz a história (1967-1985), CE/UFPB, 2012-2013.

7.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES RURAIS

Após termos discutido no capítulo anterior alguns processos formativos de caráter rápido e/ou emergenciais, neste nos detemos em analisar, prioritariamente, as ações efetivadas pelo Estado da Paraíba no sentido da criação de instituições voltadas para a formação de professoras/es rurais. O número de instituições criadas e destinadas para a formação de professoras/es rurais é significativo, apesar de relativamente pequeno se compararmos com outras unidades da federação, conforme veremos ao longo deste capítulo. Assim, considerando todo o período aqui em estudo, bem como as oscilações acerca de seus plenos funcionamentos, uma vez que ocorreram criações¹, aberturas e fechamentos, e reaberturas dessas escolas, podemos inferir que foram criadas em torno de 20 instituições, isto é: 16, entre escolas normais rurais e/ou escolas normais regionais, uma escola rural modelo e três centros de treinamentos de professores. Entretanto, em virtude da dificuldade de acesso à documentação de todas as instituições formadoras de professoras/es rurais nos detivemos particularmente na Escola Rural Modelo, que posteriormente deu lugar ao Instituto Agrícola Profissional/ Escola Rural Agrícola, localizada na cidade de João Pessoa e na Escola Normal Rural, localizada na cidade de Sousa e, finalmente analisamos o processo de constituição das escolas normais regionais e dos centros de treinamentos de professores, especialmente criados logo após a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Como já brevemente mencionamos nos capítulos anteriores a discussão sobre a necessidade de criação de escolas específicas destinadas à formação de professoras/es que iriam atuar no ensino rural na Paraíba, remonta aos meados da década de 1930, uma vez que, considerando as fontes de que dispomos até o momento, essa questão parece não ter sido ventilada pelos “homens letrados”, intelectuais, professoras/es e administradores públicos paraibanos, conforme reflexões que realizamos nos dois primeiros capítulos deste livro e que abarcam o período de 1858 a 1934. Assim, tudo nos faz crer que, até meados década de 1930, as discussões giravam em torno da necessidade de formar professoras/es no seu sentido mais ampliado, ou melhor explicando, considerando indistintamente em sua formação se iriam atuar no meio rural ou no meio urbano. Na verdade, as discussões sobre a formação de professoras/es estiveram prioritariamente vinculadas ao que hoje denominamos “procedimentos metodológicos”, ou seja, relacionadas às formas de como as/os professoras/es ensinavam e de como deveriam ensinar. Nesse sentido, a predominância dessa preocupação levou, durante muitos anos, à secundarização da discussão em torno dos conteúdos propriamente ditos e, especialmente, aqueles destinados à educação rural, ou àqueles destinados para as escolas localizadas no meio rural.

Assim, considerando essas primeiras inflexões, foi em meados da mencionada

¹ Estamos nos referindo exclusivamente aos atos legais de criação, sem necessariamente terem funcionado.

década, isto é, em 1934, que ocorreu na cidade de Salvador o 1º Congresso Brasileiro de Ensino Regional,

[...] no qual foi sugerida a fundação de escolas normais rurais. Esta ideia mais tarde adotada em quase todo o país – era inspirada num projeto de Sudd Mennucci em São Paulo que não conseguira ser colocado em pratica e com base no qual Moreira de Souza fundara a primeira escola normal em Joaseiro [sic] no Ceará. A ideia foi imediatamente aceita pelos Estados da Bahia e de Pernambuco, sendo também introduzida uma cadeira de ensino rural normal de Goiás. (PAIVA, 2003, p. 138)

Sintonizado com as discussões que ocorreram no mencionado Congresso, em 1935, que José Batista de Mello, Diretor do Ensino Primário do Estado da Paraíba, em relatório elaborado acerca da visita que fez aos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, com o objetivo de “estudar as organizações escolares” dos mencionados estados, indicou a necessidade de se criar pelo menos uma escola normal rural em um município do interior do Estado da Paraíba. Segundo a sua compreensão, ela deveria “[...] ser moldada na organização de suas congêneres de Joazeiro, Estado do Ceará, e Feira de Santa’Anna, do Estado da Bahia” (DIRECTORIA do Ensino Primario, ago. 1935, p. 1).

No mesmo ano, por influência do mencionado Diretor, ocorreu a criação do Departamento de Educação do Estado da Paraíba, que substituiu a Diretoria do Ensino Primário, vinculada à Secretaria do Interior e Segurança Pública. Assim, com a criação do mencionado Departamento, para além da criação do Instituto de Educação², passaram a fazer parte de sua estrutura organizacional e administrativa as Divisões da Escola Normal Rural e da Escola Rural Modelo³.

Somada a essas ações de cunho mais administrativo, Silveira (1936, p. 57) considerou que a resolução do problema da educação rural perpassava pela compreensão

[...] por parte do professorado primario, da necessidade que ha de se ministrar em nossas Escolas do interior, um programma de actividades agrícolas que tenha perfeita correlação com o de letras, estaremos concorrendo grandemente para a consecução deste palpitante problema.

Nesse sentido, “[...] o coroamento de ensino rural [deveria] ser feito nas escolas normaes rurais”, ressaltou Sizenando Costa (1937, p. 5). No entanto, mesmo com toda ênfase que foi dada por um dos intelectuais paraibanos mais envolvidos com a questão da educação rural, três anos depois, isto é, em 1938, pelo Decreto nº 1. 193, de 15 de dezembro, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura⁴ e, nessa nova organização administrativa, foi mantida no Departamento de Educação apenas a Divisão da Escola

² Sobre essa importante instituição destinada à formação de professores, consultar os seguintes estudos: Crispim (2012), Freire (2016) e Teixeira (2018).

³ Sobre a história das secretarias da Educação do Estado da Paraíba, consultar o estudo realizado por Leitão (1987), e sobre a criação da Divisão da Escola Normal Rural e da Divisão da Escola Rural Modelo, ver a lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, que reformou a instrução pública e criou o Departamento de Educação (A UNIÃO, 13 dez. 1936, p. 1-2).

⁴ A regulamentação completa da Secretaria de Educação e Cultura, foi publicada no jornal A União (29 jan. 1939, p. 1).

Rural Modelo, suprimindo ao mesmo tempo a Divisão Escola Normal Rural. Esse aspecto de caráter administrativo-burocrático nos sugere que a ideia de se criar uma escola normal rural foi, pelo menos naquele momento, “secundarizada”, no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para a formação específica de professoras/es destinadas/os a atuarem no meio rural.

Ao analisar a reforma de 1935, Sizenando Costa, considerou, no que tangia ao ensino normal, a manutenção do “[...] mesmo regime didactico anterior á reforma”, ou seja, nada de particular foi definido em relação às escolas normais rurais. No entanto, segundo o mesmo autor, tal aspecto poderia ser sanado

[...] com a transformação dos [...] collegios equiparados em escolas normaes rurais. Para tanto se faria preciso apenas accrescer o programma dessas escolas das materias necessarias ás actividades do professor rural, compreendendo, além disso, talvez **hygiene rural e sociologia rural**. A Parte pratica das actividades propriamente ruraes poderá ser feita em escolas ruraes modelo e na Escola de Agronomia de Areia, em curso de especialização de no maximo, três mēses em cada anno. O professor assim encaminhado receberia conhecimentos das actividades inherentes ás zonas do sertão, em escola modêlo encravada numa das grandes bacias de irrigação do Estado; das actividades relativas ao brejo, e um grupo escolar rural modêlo, situado na capital ou numa das cidades mais importantes do interior, pela necessidade de, nesses centros, ter-se á mão os técnicos e a aparelhagem para ministrar os necessarios conhecimentos de **puericultura**, imprescindíveis á professora da ‘roça’. (COSTA, 1937, p. 5, negritos meu)

Vale ainda salientar que, no ano anterior, isto é, em 1936, o mencionado intelectual advertia a partir da imprensa escrita que era

[...] corrente nos meios educativos do pais a idéa de dar-se ao ensino popular uma feição mais pratica e coherente com as necessidades regionaes de cada Estado.

[...] Ao Estado cuja prosperidade é um reflexo da estabilidade economica do povo é, sobremodo, interessante esse problema.

Cumpre, porém, notar que a questão, apesar de largamente debatida, ainda não entrou para o dominio da pratica na maioria das unidades da Federação.

São multiplas e variadas as causas determinantes do retardamento da effectivação dessa medida. A principal, a mais evidente, é a ocasionada pela **falta de pessoal habilitado para pôr em pratica, com eficiencia, esse ramo de ensino**.

Entre o que fôr mais urgente para tal fim, ressalta a necessidade da formação de um professorado de emergencia para prover as escolas dos centros ruraes. O preparo desse pessoal docente, na falta de escolas normaes ruraes, será conseguido com relativa facilidade dirigindo-se o professorado do interior dos Estados para fazer estagio em escolas padrão. Criar, pois, essas escolas padrão é uma medida que se impõe sem perda de tempo (COSTA, 24 nov. 1936, p. 3, negrito nosso).

Em que pese, independentemente da estrutura político-administrativa do Estado paraibano, em não atentar, naquele momento, para as orientações sugeridas por Sizenando Costa, o discurso, sobre a necessidade da criação de instituições específicas destinadas à formação de professoras/es rurais, continuou a partir de um significativo número de intelectuais e professoras/es da rede pública, especialmente aquelas/es vinculadas/os à Sociedade dos Amigos de Alberto Torres.⁵

Para “fortalecer” o grupo de professoras/es preocupados/as com a educação rural, em 1936, foi contratado, pelo Governo do Estado da Paraíba, o agrônomo Damasceno Silveira, que foi indicado pela “[...] Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, [com] a incumbência de cuidar dos clubs Agrícolas Escolares e de organizar Escolas Rurais, inclusive uma Escola Normal rural” (A UNIÃO, 17 mai. 1936, p. 4).

Assim, tendo realizado essas incursões mais gerais sobre as diversas ações empreendidas, tanto nacionalmente quanto no Estado da Paraíba, destinadas à formação de professoras/es rurais, passamos agora a nos deter na Escola Rural Modelo da Paraíba, localizada no município de João Pessoa.

7. 1 – A ESCOLA RURAL MODELO DA PARAÍBA⁶

Em praticamente todas as discussões sobre a educação rural no Brasil e especialmente na Paraíba, contou-se com a ativa participação de Sizenando Costa, um ardoroso defensor da criação de uma escola rural modelo na Paraíba. Tais discussões

5 Sociedade civil fundada em 1932 no Rio de Janeiro, tendo como principal objetivo a discussão dos problemas nacionais à luz do pensamento de Alberto Torres. Dissolveu-se provavelmente em 1945. [...] A atividade básica da sociedade era promover estudos — em geral na área socioeconômica — que eram divulgados em conferências e publicações. A educação rural, a imigração e o aproveitamento dos recursos naturais como fonte de energia foram alguns dos temas abordados. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres>. Acesso em: 4 jul. 2019.

Alberto de Seixas Martins Torres (1865-1917). Depois de completar os estudos secundários no Rio de Janeiro, cursou, inicialmente, Medicina, optando, pouco tempo depois, pelo Direito, primeiro em São Paulo e, em 1885, no Recife, onde se forma. Passa, então, a trabalhar como advogado no Rio de Janeiro, onde também atua como político e jornalista. Foi deputado à Assembleia Constituinte do Estado do Rio de Janeiro (1892), deputado federal, ministro da Justiça e Negócios Interiores, presidente do Estado do Rio de Janeiro e ministro do Supremo Tribunal Federal, onde se aposentou, em 1909, por motivos de saúde. Foi abolicionista e republicano convicto desde os tempos de juventude. Mais tarde, seus ideais concentraram-se no pacifismo internacional, voltando-se, finalmente, para uma concepção nacionalista da história, despertada, durante sua segunda legislatura federal, quando da discussão de projetos sobre seguros e remessa de lucros para o exterior. Sempre escrevendo na imprensa, suas principais obras - A organização nacional e O problema nacional - nasceram de artigos publicados no Diário de Notícias e no Jornal do Comércio. Nesses dois livros, Torres defende suas ideias nacionalistas. Da constante preocupação de Alberto Torres com a realidade brasileira, nasceu sua proposta de reforma da Constituição de 1891, na qual ele propunha um legislativo que também representasse as classes profissionais e a criação de um Poder Coordenador, espécie de Poder Moderador e Conselho de Estado republicanos. Seus pensamentos – principalmente no que se refere ao elogio da miscigenação – influenciariam um grupo de escritores que, despontando com o Modernismo, mais tarde se filiariam ao Integralismo. Em seu último livro, *As fontes da vida no Brasil*, de 1915, Alberto Torres reafirmou a defesa do nacionalismo étnico-social. Disponível em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/75>. av. Acesso em: 4 jul. 2019.

⁶ Uma primeira versão deste item foi publicada no formato capítulo de livro. Cf. Pinheiro; Oliveira; Santana (2020).

se tornaram ainda mais alentadas quando o mesmo fez, em 1934, uma visita à Escola Rural Modelo de Tegipió⁷, localizada em um arrabalde da cidade do Recife.

O mencionado intelectual, além de discutir as questões em torno da necessidade de formação de professores, visando atender as demandas escolares no meio rural, manejava os seus argumentos, destacando que, naquele momento, a educação brasileira estava sendo profundamente repensada, uma vez que se encontrava em consecução o movimento escolanovista. Articuladamente àqueles princípios educativos, na perspectiva do mencionado intelectual, era desejável que o processo de escolarização passasse a ser encarado também como um “fator econômico”. Assim, para Sizenando Costa, o trabalhador rural carecia

[...] de um preparo especial relacionado com as condições do meio em que opéra. [...] As condições particulares do país e o desvirtuamento que se vem operando na formação da nacionalidade, impõe essa medida de caráter econômico e social. [...] De há muito que ouço dizer que o Brasil é um país essencialmente agrícola. Mas desde que me entendo de gente que observo que só se ensina agricultura racional aos menos capazes. São os delinquentes, os retardados, os viciosos, os vagabundos, a quem o govêrno escolhe para atirar nas colônias e ensinar os processos modernos de cultura.

Não desejo que se negue essa assistência a esses infelizes, mas encareço que torne a profissão mais nobre, afim de integrar o homem do Brasil na sua verdadeira finalidade. Com essa ideia fixa, encontram-se quasi todos os homens de responsabilidade na Republica, nessa hora de reajustamento, de coordenação de forças. (COSTA, 1934, p. 60-61)

Os debates em torno da questão da educação rural na Paraíba continuaram em pauta em 1938, especialmente liderada pelo mesmo intelectual, que escreveu outro artigo, publicado no jornal A União, intitulado: “Como e porque deve ser organizado o ensino rural na Paraíba”. Nesse artigo, entre outros aspectos, o autor indicou como o Estado da Paraíba poderia resolver o grave problema relacionado à formação do professorado que deveria atuar no meio rural, ou melhor, era necessário criar uma escola rural modelo na capital do Estado (COSTA, 6 mar. 1938, p. 3). Sizenando Costa dispunha de grande capital social, como intelectual, administrador do serviço público e também mantinha boas relações com Sud Menucci e com os membros da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. A sua permanente defesa, juntamente com outros intelectuais, para a criação de uma Escola Rural Modelo, localizada na capital paraibana, terminou ocorrendo com a publicação do Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938, que dispôs também sobre a organização do ensino rural no Estado (A UNIÃO, 14 mai. 1938, p. 4).

Naquele mesmo ano, o mencionado Decreto foi publicado na íntegra pelos editores da Revista do Ensino. Entretanto, antecedendo a letra da lei, foi elaborado um breve texto nos seguintes termos:

[...] Vemos assim realizada uma antiga aspiração do nosso magistério.

⁷ Sobre essa instituição, consultar artigo de Orlando M. de Carvalho, publicado na Revista do Ensino, de 1934.

Orientada há alguns anos, a nossa educação, para novos e mais eficientes diretrizes, verificamos a imperiosa necessidade de leva-la para o terreno da prática, ajustando-a nos princípios de uma nova mentalidade voltada para os problemas vitais de nossa vida econômica.

Assim pensando, era natural que tomassemos o ensino rural como base desta campanha de progresso educativo que liga a educação aos mais positivos fatos da nossa evolução.

É da terra principalmente que temos de arrancar os principais fatores da nossa riqueza e é para o estudo e amanhã da terra que devemos encaminhar a juventude brasileira.

Não podemos ter uma cultura superficial agrícola. Não devemos ter por simples questão de vaidade, conhecimentos especiais de agricultura; o que nos interessa é formar uma geração naturalmente apta a cultura do nosso sólo. (REVISTA do Ensino, 1938, p. 23, negrito nosso)

Na parte final da sua narrativa, selecionada e acima reproduzida, podemos observar mais uma vez o embate estabelecido entre aqueles que defendiam uma educação rural centrada na escola/ensino rural, em oposição àqueles que defendiam que ela fosse desenvolvida na perspectiva da escola/ensino agrícola.

7.1.1 – De Escola Rural Modelo a Instituto Agrícola Profissional: objetivos e dificuldades para o seu pleno funcionamento

A Escola Rural Modelo tinha como objetivo “[...] proporcionar ao homem meios honestos de subsistência em harmonia com os interesses do Estado”, uma vez “[...] que a maioria da população da Paraíba desenvolve suas atividades nos meios rurais onde deve ser mantida, no interesse do desenvolvimento econômico do Estado e do patrimônio moral dessa população”⁸. Foi com esses objetivos que a mencionada Escola foi criada, todavia, ao analisarmos o mencionado decreto, de forma mais atenta, percebemos que ele apresenta contradições entre aquilo a que se destinava e as razões apresentadas para a sua implantação, ou seja, na justificativa ficou explicitado que o ensino rural melhoraria as condições de vida dos habitantes do campo, fixando-os em suas glebas e evitando, por conseguinte, o êxodo para os grandes centros urbanos. Todavia, quando nos detemos no seu segundo artigo, verificamos que a mencionada normatização estabeleceu que à escola competia “formar um professorado de emergência” e “[...] ministrar o ensino rural especial aos alunos dos bairros pobres da cidade”, que tivessem sido aprovados nas matérias constantes do 3º ano do curso primário (A UNIÃO, 14 mai. 1938). Fica evidenciado, portanto, que a Escola Rural Modelo, de fato, não tinha por finalidade “fixar” homens/mulheres no campo, apesar de lhe caber formar professoras/es, que seriam, em tese, encaminhadas/os para trabalharem no meio rural ou nas pequenas cidades do interior.

Quanto ao local onde deveria funcionar, estava previsto ser alocada, inicialmente, na casa grande do Engenho Paul (Imagem 14), fundado no século XIX⁹. Essa

⁸ Cf. Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938, publicado tanto na Revista do Ensino, de 1938, quanto no jornal A União, daquele mesmo ano.

⁹ O antigo Engenho Paul, nas décadas de 1930/1940/1950, era também conhecido como Fazenda Simões Lopes, posteriormente, isto é, nos anos de 1960-1970, passou a ser conhecido como Horto Simões Lopes. Desde 1981, abriga a Escola Piollin. (TEIXEIRA, 2012). Contígua a essa propriedade,

propriedade, naquele momento, pertencia ao governo federal e nela funcionou a Sub-Inspetoria Agrícola até 1938, quando o espaço foi cedido para o funcionamento da Escola Rural Modelo. (A UNIÃO, 7 out. 1938, p. 1).



Imagem 14: Vista lateral da Casa Grande do Engenho Paul. Ao longo dos anos foi ocupada para o funcionamento de diversos usos e instituições públicas. Hoje sedia a Escola de Circo Piollin. Foto: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, 2004.

A história dessa instituição, voltada tanto para a formação de professoras/es rurais quanto para atender os “alunos dos bairros pobres”, foi marcada por muitos percalços e instabilidade, ou seja, com avanços, recuos e estagnações. Assim, para além das dificuldades inerentes ao seu próprio funcionamento, tais como a falta de uma maior clareza acerca de sua função social e objetivos pedagógicos, detectamos uma questão mais ampla que envolvia a distribuição das/os professoras/es nas regiões urbanizadas e rurais. Não é demais realçarmos que essa dificuldade, em parte, era fomentada pelos próprios políticos e/ou administradores da educação pública na Paraíba. Nesse sentido, os obstáculos para a fixação de professoras/es formadas/os e/ou qualificadas/os para atuarem em escolas primárias localizadas no interior do Estado eram significativos. A primeira delas derivava-se do local onde boa parte delas/es se formavam, ou seja, na capital paraibana. Ao término do seu processo formativo, eram induzidas/os a trabalharem em localidades distantes do seu local de origem. Essa dificuldade foi aprofundada quando se efetivavam as perseguições ou preferências político-partidárias. A partir dessa constatação, é oportuno ressaltarmos que muitas/

em 1921/22, foi criado o primeiro parque urbano da cidade de João Pessoa – Parque Arruda Câmara, também conhecido como Bica. Esse nome popular é em virtude da existência, em seus limites, de uma fonte d’água (Fonte do Tambiá), que, nos séculos XVIII e XIX, abasteceu de água potável a cidade da Parahyba, hoje, cidade de João Pessoa. Toda essa área é extremamente importante, uma vez que nelas encontram-se, também, exemplares da Mata Atlântica. Esse aspecto proporcionou, em 1999, a criação do Parque Zoológico Arruda Câmara.

os professoras/es, ao atingirem melhor nível de qualificação, com frequência eram, involuntariamente, transferidas/os para cidades e/ou localidades do Sertão, do Agreste ou da região do Brejo, tais como: Campina Grande, Areia, Bananeiras, entre outras.¹⁰ Sobre essa questão, foi publicado, em 1941, um interessante artigo que apontava as práticas clientelistas, envolvendo sobremaneira esse importante segmento profissional. Acompanhemos:

[...] um dos mais sérios entraves do bom rendimento da escola é o deslocamento constante de professores de um estabelecimento para outro sem um motivo justificado. Nêste a politica inflúe bastante. Muitas vezes está uma seria zona bem servida de professor impatiza com a cara do tal, ou seja, em suas queixas politicas, deseja colocar um parente ou afilhado e sutilmente começa a criar obstáculos ao professor. **Lá um dia uma remoção** e toda a classe é prejudicada. Cada professor tem a sua orientação e o seu método próprio. As crianças que tinham uma certa direção pedagógica começam a ter outra e tudo se vai de agua a baixo... Estabelece-se tambem uma certa política entre os pais de familia e o novo professor que por ser indicado por prócer de política contrária, não merece a confiança. (GOMES, 17 mai. 1941, p. 6, negrito meu)

Assim, essas dificuldades terminavam por influenciar politicamente o próprio funcionamento da Escola Rural Modelo, que foi alocada na periferia (área à época considerada rural) da cidade de João Pessoa, assim como outras importantes instituições de formação de professoras/es, tais como a primeira Escola Normal Oficial (criada em 1884) e, posteriormente, o Instituto de Educação da Paraíba, criado em 1934¹¹.

Independentemente das práticas pouco republicanas e fortemente marcadas pelo clientelismo e apadrinhamentos, o fato é que, em 1940, foi publicado no jornal A União um aviso acerca da inscrição para a realização de exames de admissão na “Escola Normal Rural”, mas na verdade referindo-se à Escola Rural Modelo. Assim sendo, os exames,

[...] constarão de provas escritas e orais de Portugues e Aritmética e provas orais de História do Brasil, Geografia e Ciências Físicas Naturais. Os candidatos que apresentaram certificado de exame de admissão prestado em qualquer estabelecimento secundário ficarão dispensados de novo exame. As matrículas estão abertas até o dia 21 do corrente mês, devendo todas as informações necessárias serem pedidas na secretaria desse estabelecimento de 9 às 11 horas todos os dias úteis a avenida Monsenhor Valfredo Leal, 512 de Tambiá. (A UNIÃO, 17 mar. 1940, p. 3)

¹⁰ Vale registrar que essa dificuldade já havia sido identificada, desde o início da década de 1920, pelo então governador Solon de Lucena, que assim se pronunciou diante da Assembléia Legislativa, em 1921: “[...] As professoras, em sua maioria nascidas, creadas e tituladas nesta capital, quando nomeadas para o interior, não se adaptam ao novo meio [assim causando] o desaproveitamento dos alumnos, desestimulados com essas interrupções, que, onerando os cofres publicos, trazem a desorganização das escolas, confiadas, quasi sempre, por força das circunstancias, a substitutas leigas, sem a conveniente preparação tecnica” (PARAHYBA do Norte, MENSAGEM, 1921, p. 14).

¹¹ Para além de outros estudos já realizados sobre essas duas instituições, aqui destacamos os realizados por Araújo (2010) e Teixeira (2018).

Do ponto de vista pedagógico, o processo seletivo se deu a partir de provas orais nas cinco matérias, quais sejam: Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia e Ciências Físicas Naturais e também provas escritas para as duas primeiras.

Naquele mesmo ano, a mencionada instituição sofreu uma mudança, pelo menos em termos de sua nomenclatura, ou seja, a Escola Rural Modelo foi renomeada para Instituto Agrícola Profissional. Essa decisão foi efetivada,

[...] pelo Ministério da Agricultura, que aceitou a sugestão feita pelo interventor Ruy Carneiro neste sentido.

Os planos e o projeto das obras que carece aquele próprio nacional para se adaptar á nova finalidade estão sendo estudados pelos técnicos do Ministério da Agricultura, cujos trabalhos e Chefe do Governo paraibano acompanha de perto.

O crédito para essa importante instituição deve figurar no orçamento de 1941 de acordo com o que ficou combinado com a aquiescência do presidente Getúlio Vargas. (A UNIÃO, 21 nov. 1940, p. 1)

A “fazenda” onde funcionava a mencionada Escola, ou Instituto, era de propriedade do Governo Federal e, a partir de 1941, foi transferido o seu domínio ao Estado da Paraíba¹². Naquela mesma ocasião, também foi anunciada, pelo Interventor Ruy Carneiro, a criação da uma “Escola Profissional Rural”, apesar do decreto-lei nominá-la Instituto Agrícola Profissional, conforme mencionado anteriormente (A UNIÃO, 5 e 6 jul. 1941, p. 1).

Dois anos depois, foi publicado o Decreto-lei nº 492, de 10 de novembro de 1943, aprovando o projeto e o orçamento, com a abertura de crédito especial de Cr\$ 134.676,00 (cento e trinta e quatro mil seiscentos e setenta e seis cruzeiros), para a construção de uma nova sede do Instituto Rural Modelo. (A UNIÃO, 13 nov. 1943, p. 1). Um pouco mais de um mês depois, o Interventor Federal na Paraíba, Ruy Carneiro, foi

[...] ao local da fazenda “Simões Lopes”, onde será brevemente edificado o Instituto Modêlo Rural iniciativa por todos os títulos admirável que o Chefe do Govêrno pretende concretizar na Paraíba.

Já se acham ali iniciados os trabalhos, estando, entretanto, a construção do edifício ainda em seus alicerces. O Interventor Federal determinou ultimamente providencias no sentido de se ativar a referida construção pelo que é de esperar-se ainda no próximo ano a inauguração desse extraordinário beneficio á Paraíba e em particular á cidade de João Pessoa. (A UNIÃO, 29 dez. 1943, p. 3.)

A visita foi acompanhada por fotógrafos e publicada, conforme podemos observar imagem 15.

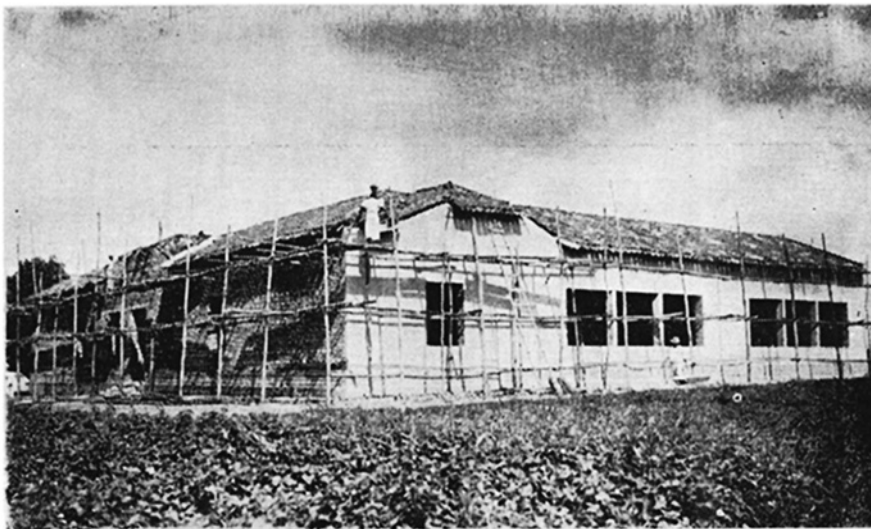
¹² Cf. Decreto-lei nº 3.723, de 16 de outubro de 1941, que “Transfere gratuitamente do Estado da Paraíba uma área imóvel da União, denominado ‘Fazenda Simões Lopes’, situado na cidade de João Pessoa, capital do mesmo Estado, e dá outras providências” (A UNIÃO, 28 out. 1941, p. 8.)



Imagem 15: Interventor inspecionado o local de construção do Instituto Modelo Rural

Fonte: A União (29 dez. 1943, p. 3).

Assim, foi dado o início para a construção de um novo prédio destinado ao funcionamento da Escola (Instituto) Rural Modelo, conforme podemos observar na imagem 16, publicada em 1944.



Pavilhão Central do Instituto Rural Modelo, em construção na Fazenda Simões Lopes.

Imagem 16: Pavilhão Central do Instituto Rural Modelo em processo final de sua construção, em 1944.

Fonte: Paraíba (1944, p. 212).

No ano anterior, na exposição apresentada ao Presidente Getúlio Vargas pelo Interventor Ruy Carneiro acerca dos serviços e realizações na Escola (Instituto) Rural Modelo), ele destacou que isso representava

[...] um novo marco no setor da educação rural de menores pobres, os quais poderão identificar-se alí com o trabalho disciplinado e ativo. Localizada num subúrbio da capital paraibana, em fazenda do Estado, tem a dupla vantagem de estar perto da residência de professores e alunos e gosar de um ambiente caracteristicamente rural.

O prédio principal, que está em construção, constará de quatro salas de

aula, cada uma com 48m;² uma sala para museu industrial; uma sala para a administração; gabinete médico e dentário, biblioteca, quatro gabinetes sanitários.

O plano de construção comporta a existência de prédios para internato, indústrias rurais, galpões para alojamento de máquinas agrícolas, afóra, aiario, pocilgas, etc. o que tornará o estabelecimento um dos melhores do país, em seu gênero (PARAÍBA, 1944, p. 213 - 214).

A construção da nova sede foi muito bem recebida por intelectuais, por professores e por agrônomos, que publicaram no jornal A União artigos destacando a importância socioeconômica da escola/instituto que se encontrava em fase de sua edificação física. A exemplo disso, o agrônomo João Henriques teceu elogiosas palavras ao governador Ruy Carneiro por

[...] está realizando uma das mais patrióticas tarefas, que a criação da Escola Rural Modelo, ora em construção na Fazenda Simões Lopes nesta capital.

Centenas de jovens que atualmente não encontram trabalho bastante remunerativo por falta de aptidão para o exercício de funções mesmo modestas, terão nesse novo estabelecimento profissional, oportunidade de adquirir conhecimentos práticos e eficientes que lhes assegurem ocupação definida e ao mesmo tempo compensatória (HENRIQUES, 1944, p. 4).

Narápida passagem do Desembargador Severino Montenegro na administração do Estado, ocorreu uma descontinuidade de investimento na estrutura física, mantendo, todavia, a intensificação da produção de mudas e enxertos. Para tanto, foram organizados, no Horto Simões Lopes, locais de “[...] experimentação e de possíveis aulas práticas, 12.000 cocos, 10.000 sementes de abacate e 5.000 sementes de sapoti.” (PARAÍBA, 1946, p. 53). No ano seguinte, isto é, em 1947, o Interventor José Gomes da Silva alocou recursos para a organização de um refeitório na mencionada instituição de ensino rural/agrícola (PARAÍBA, 1947, p. 46).

7.1.2 – Um processo de extinção: de escola a presídio¹³

Conforme discutimos no item anterior, a Escola Rural Modelo, ou Instituto Agrícola Profissional, teve a sua existência e funcionamento muito instável, marcado por alguns avanços, recuos e estagnações. Todavia, no nosso entendimento, foi a partir de 1948 que ocorreu, de forma mais consistente, o seu processo de desativação, enquanto uma instituição voltada para atender as demandas da educação rural. Naquele ano no ambiente físico do Instituto Rural Modelo (ou da Escola Rural Modelo, como continuava, vez por outra, a ser denominada), foi criado e instalado o Grupo Escolar do Roggers¹⁴ em um dos seus pavilhões (A UNIÃO, 9 jan. 1949, p. 11) que, logo em seguida, passou a ser denominado Grupo Escolar Conceição Cabral (PARAÍBA,

¹³ Uma primeira versão deste item foi apresentada durante o XI Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, realizado na PUC-SP, em 2022.

¹⁴ Nome do bairro popular localizado na zona central da cidade de João Pessoa. Neste bairro, há um Alto denominado Santa Rosa, onde se localizava a Escola Rural Modelo. Sobre a história do mencionado bairro, consultar os estudos realizados por Malaquias (1999) e Bispo (2015).

MENSAGEM, 1948, p. 18).

Outro aspecto que muito nos chamou a atenção foi a percepção de que, no período de 1949 até 1956, não encontramos nenhuma outra informação sobre a Escola Rural Modelo, ou sobre o Instituto Agrícola Profissional. Paralelamente à ausência de informações diretas sobre o seu funcionamento, tomamos conhecimento que, a partir de 1951, foram iniciadas as primeiras tratativas no sentido de transformar a mencionada instituição em uma Penitenciária Modelo (MALAQUIAS, 1999, p. 57). Três anos depois, isto é, em 1954, em cooperação financeira com o governo federal, foi iniciada a construção da mencionada penitenciária “[...] numa área da propriedade Simões Lopes, escolhida para esse fim pela proximidade da Capital e pela circunstância concomitante de não apresentarem obstáculos aos problemas de transporte, iluminação e abastecimento d’água” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1955, p. 23).

Quanto ao Instituto Agrícola Profissional, o que nos indicam as fontes até o momento acessadas é que o mesmo foi transferido, em 1957, para funcionar no prédio do Grupo Escolar José Américo (imagem 17), que foi fundado em 1955, no bairro de Cruz das Armas, na cidade de João Pessoa. Todavia, em 1958, “[...] ainda não [estava] em funcionamento à falta dos meios indispensáveis”¹⁵ (PARAÍBA, MENSAGEM, 1958, p. 78).



Imagem 17: Fachada frontal do antigo Grupo Escolar José Américo, fundado em 1955.

Foto: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, em 1999.

Dois anos depois, isto é, em 1960, a mencionada instituição voltou a funcionar na Fazenda Simões Lopes e nela foi feita a supervisão e a orientação técnica em Artes Aplicadas (PARAÍBA, MENSAGEM, 1960, p. 27). Contudo, estranhamente a partir do ano seguinte, isto é, de 1961 até 1970, novamente não encontramos nenhuma

¹⁵ Nesse mesmo ano, encontramos uma informação no jornal A União, que se encontrava “[...] em conclusão outra Escola Rural Mòdelo em Patos e uma terceira está sendo projetada para Campina Grande” (A UNIÃO, 11 jun. 1958, p. 6). Contudo, até o momento de conclusão deste texto, não encontramos outras informações sobre essas duas outras escolas rurais modelos.

outra informação sobre o funcionamento da mencionada Escola. Essa constatação nos induziu a visitar o seu prédio, que imaginávamos ainda existir, abrigando algum outro órgão escolar e/ou vinculado a administração pública, no sentido de obtermos mais informações. Para nossa surpresa, tivemos a notícia, a partir de algumas conversas com antigos moradores do Bairro do Roger, que o prédio que havia sido projetado e construído para o funcionamento da Escola (Instituto) Rural Modelo (ver imagem 16), inicialmente, foi transformada em cadeia pública e, posteriormente, incorporado à Penitenciária Modelo Desembargador Flósculo da Nóbrega, hoje mais conhecida como Presídio do Roger. Com essa informação, passamos a acessar alguns trabalhos acadêmicos sobre a história do mencionado Bairro. Em um deles, encontramos menções da efetivação daquela mudança tão radical a partir dos seguintes depoimentos:

[...] Não sei se você nos seus estudos [sabe], mas onde é hoje aquele presídio era uma escola, pasmem, se transformou no presídio. É um sonho que eu tenho é de fazer com que aquele presídio se transforme numa nova Escola. (DEPOIMENTO: Pedro Coutinho, 2014 apud BISPO, 2015, p. 98)

[...] Estamos trabalhando para que possamos ter em breve a desativação [do presídio] e transformarmos aquela grande área num Centro Cultural ou num Centro Profissionalizante para a população da cidade. (DEPOIMENTO: Tavinho Santos, 2014, apud BISPO, 2015, p. 98)

É interessante destacarmos que, antes de se transformar em presídio, a mencionada instituição escolar recebeu várias outras denominações, para além dos seus nomes oficiais¹⁶. Nesse sentido, aqui os elencamos: Escola Rural Modelo (1938), Instituto Profissional Agrícola (1940), Instituto Agrícola Profissional (1941), Escola Profissional Rural (1941), Escola Rural Agrícola (1943), Instituto Rural Modelo (1944) e, finalmente, Escola Rural da Fazenda Simões Lopes (1960).

Essa diversidade de nomenclaturas, nos indicam que havia divergências e compreensões de como o Estado da Paraíba deveria intervir no âmbito da educação rural. Para uns, deveria ter um caráter mais técnico e profissionalizante, e, portanto, mais voltado para o ensino agrícola, especialmente conduzido pelo Ministério da Agricultura. Para outros, deveria mais se voltar para a formação de uma consciência rural, ou melhor, para o desenvolvimento de maior respeito e valorização daqueles que viviam e produziam no meio rural. Objetivava, assim, grosso modo, “[...] despertar nas crianças mais amor à terra e mais gosto pelos trabalhos rurais, evitando que a pequenina criatura seja desde a infância seduzida pela vida distraída das cidades do litoral” (FREITAS, 1943a, p. 3). Consorciado com isso, deveriam ser ensinados alguns aspectos relativos à higiene e a noções de como efetivar o reaproveitamento de resíduos orgânicos e orientações de plantar pequenas hortas e desenvolver a criação de animais, especialmente de pequeno porte, tais como porcos, cabras, galinhas,

¹⁶ Estamos aqui considerando as nomenclaturas oficiais, a partir das seguintes normatizações: Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938, que criou a Escola Rural Modelo e o Decreto-lei nº 3.723, de 16 de outubro de 1941, em que, no seu Art. 2º, estabeleceu que “[...] a área objeto da presente transferência será utilizada para a instalação de um Instituto Agrícola Profissional”.

patos, coelhos e abelhas (apiários) etc. Compreendemos, assim, que essa segunda perspectiva era mais apoiada pelo Ministério da Educação e pelo Departamento e/ou Secretarias de Educação Estadual e, eventualmente, as municipais.

Após toda essa discussão, concluímos que a Escola Rural Modelo, ou Instituto Agrícola Profissional, desempenhou um precário e descontínuo papel no processo de formação de professoras/res que tinham marcadamente a sua origem social na própria região que circundava a cidade de João Pessoa. Esse entorno tinha como principal base econômica a produção rural, ou seja, assentada na agricultura intensiva da cana de açúcar (plantation) e na produção de hortifrutigranjeiros que ocorriam nas pequenas propriedades (sítios). A ideia geral era que essas/es novas/os professoras/es desenvolvessem o seu trabalho nas escolas rurais primárias e também nos clubes agrícolas escolares, que funcionavam, prioritariamente, nos grupos escolares. Tal projeto teve também o objetivo de diminuir os elevados índices de analfabetismo e, ao mesmo tempo, preparar homens, mulheres e crianças que viviam nas proximidades das propriedades rurais para enfrentarem os processos de modernização do campo. Todavia, entremeada por avanços e recuos, a Escola Rural Modelo, ou Instituto Agrícola Profissional, terminou sendo desativado no final da década dos anos de 1950 e, finalmente, incorporado à Penitenciária Modelo Desembargador Flósculo da Nóbrega.

Para nós, essa triste e lamentável história de uma “escola” que virou “presídio” pode ser compreendida a partir de duas perspectivas, quais sejam: a primeira refere-se a uma certa tradição no Brasil de se vincular as escolas agrícolas ou rurais como espaços destinados para formação e/ou recuperação dos pobres e desvalidos, como ocorreu, por exemplo, em relação aos primeiros patronatos agrícolas criados nas décadas de 1910/1920. O segundo, trata-se da falta de continuidade de efetivas políticas de escolarização, na qual se soma a extrema exclusão econômica, social e cultural da maioria do povo brasileiro. Essa grande “chaga social” desdobra-se na ampliação da violência urbana, na qual o Estado brasileiro encontrou como medida saneadora a criação de presídios ao invés de maiores investimentos em educação, cultura e maior distribuição de riqueza e de renda. Nesse sentido, a Escola Rural Modelo, ou Instituto Agrícola Profissional, pode ser percebido como uma referência simbólica acerca dessas contradições sociais no Brasil.

7.2 – A ESCOLA NORMAL RURAL DE SOUSA: UMA EFÊMERA INSTITUIÇÃO DESTINADA A FORMAR PROFESSORAS/ES RURAIS¹⁷

Nos meses iniciais do ano de 1936, começaram as primeiras discussões em torno da necessidade de se criar escolas normais rurais localizadas no interior do estado da Paraíba. Com essa perspectiva, em um primeiro momento, foi ventilada a possibilidade de se transformar as “[...] Escolas Normaes do interior [já existentes] em Escolas Normaes Rurales. A reforma em apreço visa apenas dar uma forma mais eficiente ao ensino rural, uma vez que o Brasil precisa grandemente do ensino – rumo ao campo” (A UNIÃO, 4 nov. 1936, p. 8).

¹⁷ Uma primeira versão deste item foi publicada nos Cadernos de Pesquisa em Educação. Para tanto, conferir Pinheiro (2020).

No entanto, essa ideia, ao que tudo indica, logo perdeu força, uma vez que passou-se a falar especificamente da criação de uma escola normal rural localizada no interior paraibano. Para Sizenando Costa “[...] o ideal seria uma no sertão e outra na zona intermediária entre sertão e a caatinga” (COSTA, 6 mar. 1938, p. 3). Assim, desde 1936, passou-se a debater onde ela deveria ser implementada e algumas localidades foram cogitadas, como, por exemplo, próximo à barragem do açude Condado no município de Pombal (A UNIÃO, 16 fev. 1936, p. 3). Entretanto, prevaleceu o entendimento de que a futura Escola Normal Rural deveria funcionar nas proximidades do Instituto Experimental de São Gonçalo¹⁸, também conhecido como Posto Agrícola de São Gonçalo, localizado no alto sertão paraibano, no município de Sousa, que fica a 444km da capital, João Pessoa. Vale ressaltarmos que a indicação das duas localidades acima mencionadas seguiam um dos preceitos que foi também indicado por Sizenando Costa em relação à Escola Rural Modelo, ou seja, deveria ser estabelecida em “baixadas, ao pé da colina”, ou ainda em “terrenos altos e baixos, água em abundância e [com fácil acesso] aos professores estagiários” (COSTA, 6 mar. 1938, p. 3).

Segundo José Augusto Trindade, na época Chefe da Comissão de Serviços Complementares, Obras Contra as Secas – CSCCS –, pertencente à Inspeção Federal das Obras Contra as Secas – IFOCS¹⁹–, a escola

[...] será por assim dizer uma fazenda em miniatura, uma escola ativa na grande preocupação de objetivar sempre os ensinamentos teóricos, visando a formação de professores capazes de modificar o ambiente rural do sertão dentro de um lapso de tempo compatível com essa renovação de métodos. (A UNIÃO, 28 jun. 1939, p. 1, *itálico nosso*)

A ideia era a de “aproveitar” os técnicos que lá já se encontravam “[...] em missão do Governo Federal, e de cuja capacidade são mostras das realizações [...] nos postos agrícolas disseminados por toda a região sêca, com instalações que representam uma soma imaterial de inestimável valôr” (A UNIÃO, 28 jun. 1939, p. 1). Nesse sentido, a instalação da Escola Normal Rural de Sousa teria como finalidade maior,

[...] realizar uma total renovação na mentalidade sertaneja, criando uma adaptação racional do homem á terra. Atualmente, o que se vê, nada mais é que uma adaptação simplesmente física e natural. O sertanejo ainda não aprendeu a anular as hostilidades da Natureza, e numa região em que ela é tão anômala, êle precisa ser educado convenientemente, sabendo restringir as anomalias que ela oferece (A UNIÃO, 28 jun. 1939, p. 1).

Na verdade, a busca da “renovação na mentalidade sertaneja” fazia parte de um projeto maior de nação que consistia em civilizar os sertões do Nordeste brasileiro (A UNIÃO, 28 jun. 1939, p. 1).

¹⁸ Vinculado à Comissão de Serviços Complementares, Obras Contra as Secas, o mencionado Instituto ficava a pouco mais de 12 quilômetros da cidade de Sousa e fez parte do grande projeto de criação de açudes na região Nordeste, com o objetivo de combater a seca e propiciar processos de irrigação para à produção agrária.

¹⁹ Para maiores informações sobre a sua história, consultar o site: <https://www2.dnocs.gov.br/historia>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Para tanto, a Escola funcionaria próximo ao posto agrícola de São Gonçalo²⁰, que era constituído de instalações compostas por: “[...] laboratórios, gabinetes, campos experimentais e de culturas de caráter econômico”. Todos esses equipamentos seriam utilizados nos ensinamentos práticos, completando, assim, a aprendizagem, e seriam ministrados no âmbito da escola (A UNIÃO, 28 jun. 1939, p. 1). Nessa perspectiva, a criação de uma escola normal rural “[...] destinava-se a formar professores para as escolas do interior do Estado, em nível diverso do adotado pelo Instituto de Educação²¹, e com programas que vizem especialmente a fixação dos mestres primários ao meio rural” (MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1940, p. 14).

Segundo, ainda informações publicadas pelo Boletim do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas – Inep –, até o ano de 1940, na Paraíba, ainda não se encontrava instalada nenhuma escola normal rural. Assim, o mesmo documento recomendava que até que fosse criada tal instituição deveria a formação de mestres rurais ser realizada, em caráter emergencial, pela Escola Rural Modelo, localizada na cidade de João Pessoa. (MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1940).

Nos anos que se sucederam, ocorreu uma intensa discussão em vários municípios paraibanos objetivando a criação, construção e o real funcionamento de escolas normais rurais, especialmente em Sousa, Alagoa Grande²² e em Pombal²³.

A partir de 1942, quando foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ocorreu uma série de mudanças concernentes à organização escolar secundária no Brasil, atingindo indiretamente algumas das “escolas normais livres” que funcionavam em colégios, especialmente os particulares, como era o caso da Escola Normal Livre do Colégio S. José, também localizado na cidade de Sousa²⁴.

Assim, com a publicação da mencionada Lei Orgânica, o Colégio São José foi “extinto”, possivelmente por não atender as novas exigências do governo federal, dando

²⁰ Também conhecido como Estação Experimental de São Gonçalo. Em 1941, passou a ser denominado Instituto José Augusto Trindade. (A UNIÃO, 18 jun. 1941, p. 3). Os postos agrícolas tinham como objetivo resolver os problemas do desenvolvimento de pesquisas e de experimentação agrícola, estudando, ao mesmo tempo, as condições sociais do seu entorno, visando, portanto, ao melhoramento geral da sociedade local.

²¹ O INEP previa a existência de dois tipos de escolas destinadas à formação de professores. Um primeiro tipo, com padrão do curso do Instituto de Educação, mantido pelo Estado, e um segundo tipo, que corresponderia aos cursos das escolas normais rurais (MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1940. p. 13).

²² Temos a informação que, em 1954 encontrava-se em finalização a construção do prédio onde iria funcionar a sua Escola Normal Rural (A UNIÃO, 6 jun. 1954, p. 1).

²³ Em outubro de 1943, foi realizada uma campanha liderada pelo Bispo Dom João da Mata Amaral com o objetivo de arrecadar fundos para a construção de uma escola normal rural, em Pombal. Para tanto, foi organizada “[...] uma diretoria provisória, composta dos srs. Pe. Acacio Rolim, cel. Josué Bezerra, pref. José Gregório, dr. Isaias Silva, dr. Otavio Sinfronio e dr. Antonio F. Medeiros.” Estes lançaram um apêlo a todos os fazendeiros do município, no sentido de cada um oferecer um boi. Após a coleta do gado oferecido, a diretoria organizará um grande leilão para se proceder á arrematação. Serão dirigidos convites a todos os marchantes do sertão paraibano” (A UNIÃO, 17 out. 1943, p. 5).

²⁴ Segundo o documento intitulado Atividades do Governo da Paraíba – 1942, encontravam-se em funcionamento em todo o Estado nove escolas normais livres, dirigidas por instituições religiosas (CARNEIRO, 1943, p. 127-128).

lugar, conforme o Decreto nº 409, de 11 de outubro de 1943²⁵, ao funcionamento da Escola Normal Rural de Sousa, que passou a ser denominada Escola Normal Rural S. José (A UNIÃO, 12 out. 1943, p. 1).

O prédio da Escola Normal Livre do Colégio São José pode ser observado na imagem 18, na qual podemos perceber, na parte superior da sua fachada, o nome da instituição, provavelmente antes de ser transformada em Escola Normal Rural São José. Ela também passou a ser conhecida como Escola Normal Rural de Sousa.

Um aspecto a ser informado é que o prédio onde passou a funcionar a Escola Normal Rural de Sousa localizava-se no centro da cidade de Sousa, facilitando, possivelmente, o acesso de alunos e de professoras/es. Lembremos que, na proposta anterior, ou seja, de ela funcionar nas cercanias do posto agrícola de São Gonçalo, certamente dificultaria o fluxo de alunas/os e professoras/es, uma vez que o mencionado posto agrícola se localizava, aproximadamente, a 12km de distância do centro da cidade de Sousa.



Imagem 18: Fachada do antigo Colégio São José, fundado em 1939, por Virgílio Pinto de Aragão, também conhecido como professor Senhorzinho. No mesmo ano, amparado pelo Decreto nº 1.414 de 30 de maio, passou a funcionar a Escola Normal e logo foi reconhecido pelo Estado da Paraíba como Escola Normal Livre. Posteriormente, em 1943, passou a ser denominado Escola Normal Rural São José, localizado na cidade de Sousa. Hoje, no local, funciona o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Infelizmente, até o momento não dispomos do ano em que ocorreu o registro fotográfico.

Fonte: Mattos (2001, p. 25); Cavalcanti (2016, p. 84).

Em 1943, foi enviada ao Departamento de Educação, por Virgílio Pinto de Aragão, fundador e diretor do Colégio, uma petição “solicitando aprovação para os programas rurais a serem adaptados de Escola Normal Livre [para] Escola Normal Rural”, ou melhor, adaptando “a referida escola, a orientação pedagógica ruralística.” O mencionado documento também solicitava a aprovação do Programas de ensino

²⁵ Cf. Decreto-lei completo no anexo 3.

para o Grupo Escolar Rural²⁶. A mencionada petição recebeu o seguinte parecer como resposta

[...] Estudados meticulosamente os programas em causa verificamos que os mesmos estão em condições de, em parte, serem aprovados a título precário, enquanto não sejam organizados o regimento e programa geral para as escolas normais rurais.

Em referência ao Grupo Escolar Rural, a programação refere-se apenas à matéria rural. O curso de letras é o mesmo adotado para o curso primário, pelo Departamento de Educação.

O contrário acontece com os programas em relação ao curso complementar – trata-se somente do curso de letras, nada constando do ensino rural. Achamos que a parte referente a este curso deve ser rejeitada e que seja adotado ali o programa geral ora em elaboração neste D. E., devendo a diretoria do “Colégio S. José” organizar, para o curso complementar, um programa rural intermediário entre o primário e o normal.

Quanto aos programas para o curso normal, estão confeccionados com toda a cautela satisfazendo às exigências dos modernos métodos pedagógicos ruralistas de acordo com as atuais necessidades econômicas, de produção, circulação e consumo.

Pelo exposto opino que sejam aprovados, a título precário, os programas para os cursos primários e normal rural in tetum e rejeitado o programa para o curso complementar.

Divisão do Ensino Primário e Normal. João Pessoa, 3 de março de 1943. (as.) Severino Alves Rocha. Aprovado. (a.) Abelardo Jurema (A UNIÃO, 5 mar. 1943, p. 1, itálico nosso).

Ao que tudo indica, naquele mesmo ano, foi firmado um acordo entre o Colégio São José e o governo do Estado da Paraíba, para que nela funcionasse a Escola Normal Rural, uma vez que, no ano seguinte (1944), foi concedido à mencionada instituição uma subvenção anual de Cr\$ 6.000,00 (seis mil cruzeiros), dividida em duas parcelas, conforme ficou determinado no Decreto nº 447 de 23 de maio de 1944 (A UNIÃO, 24 mai. 1944, p. 1).

Segundo levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep –, referente ao ano de 1945, existiam no Brasil cerca de 388 instituições destinadas à formação de professores. Entretanto, apenas 26 eram escolas normais rurais, conforme podemos observar no quadro 04 que se segue:

²⁶ Vale ressaltar que, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, todo estabelecimento de ensino normal deveria manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino. (Cf. Capítulo IV).

QUADRO 04 – ESCOLAS NORMAIS RURAIS EXISTENTES NO BRASIL EM 1945

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NOME DA INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
CEARÁ	Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte	Oficial – estabelecimento padrão
	Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte	Equiparada
	Escola Normal Rural de Iguatu	Equiparada
	Escola Normal Rural do Instituto do Sagrado Coração – em Quixadá	Equiparada
	Escola Normal Rural de Ipu	Equiparada
	Escola Normal Rural de Crateús	Equiparada
	Escola Normal Rural de Pacotí	Inspeção preliminar
	Escola Normal Rural de Itapipoca	Inspeção preliminar
	Escola Normal Rural de Acaraú	Inspeção preliminar
PERNAMBUCO	Escola Normal Rural Sagrada Família – em Goiânia	Sem informação
	Escola Normal Rural Regina Coeli – em Limoeiro	Sem informação
	Escola Normal Rural Santa Maria – em Timbaúba	Sem informação
	Escola Normal Rural Nossa Senhora do Bom Conselho – em Bom Conselho	Sem Informação
	Escola Normal Rural Stella Maris – em Triunfo	Sem informação
	Escola Normal Rural Nossa Senhora de Lourdes – em Palmares	Sem informação
	Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora – em Petrolina	Sem informação
	Escola Normal Rural Nossa Senhora de Lourdes – em Gravatá	Sem informação
	Escola Normal Rural Nossa Senhora da Graça – em Vitória de Santo Antão	Sem informação
	Escola Normal Rural Santa Dorotéia – em Pesqueira	Sem informação
BAHIA	Escola Normal Rural de Freira de Sant’Ana	Oficial rural
ESPÍRITO SANTO	Escola Normal Rural Maria Matos – em Anchieta	Reconhecida
RIO GRANDE DO SUL	Escola Normal Rural Arquidiocese – em Porto Alegre	Inspeção prévia
	Escola Normal Rural Murialdo – em Caxias do Sul	Inspeção prévia
	Escola Normal Rural La Salle ²⁷ – em Cerro Largo	Inspeção prévia
GOIÁS	Escola Normal Rural de Rio Verde	Reconhecida

Fonte: MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1946, passim.

Ainda observando o quadro acima, em 1945, havia uma grande concentração de escolas normais rurais nos Estados do Ceará, com 10 instituições e no de Pernambuco, também com 10 escolas. Em seguida, temos o Estado do Rio Grande do Sul com três instituições, e os estados da Bahia, Espírito Santo e Goiás, com apenas uma escola normal rural. Assim, grosso modo, é possível afirmarmos que esse tipo de escola normal, ou melhor, escola normal rural, se concentrou na região Nordeste do Brasil.

²⁷ Sobre essa escola, consultar o estudo realizado por Werle, Britto, Nienov (2007).

No quadro acima, também podemos observar que algumas escolas normais rurais, naquele mesmo ano, já se encontravam em situação ‘equiparadas’, ‘reconhecidas’ e em processo de ‘inspeção’. Sobre essa questão, considerando a legislação paraibana, tomando como referência o artigo 20 e, especialmente os parágrafos 1º e 2º, do decreto-lei nº 1.042, de 13 de maio de 1938, que criou a Escola Rural Modelo e que normatizou a organização do ensino rural no Estado estava indicado que, para que uma escola normal rural obtivesse a equiparação, era necessário que a instituição requerente passasse por um processo de avaliação, coordenado pelo Departamento de Educação, quando os técnicos observariam a “[...] capacidade e distribuição dos salões de aula e área para educação física, mobiliário, aparelhagem escolar, gabinetes e competência social docente”, além da sua “[...] parte especial ou técnica do programa que [seria] confiada a um agrônomo subordinado à Secretaria de Agricultura” (A UNIÃO, 14 mai. 1938, p. 4). No entanto, a partir de 1942, quando foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, esse processo passou a ser definido pelos capítulos II e III, especialmente nos artigos 71 a 76. Nesse sentido, para que uma escola adquirisse ‘reconhecimento’ e/ou ‘equiparação’, era necessário que uma “prévia verificação” fosse realizada, quando seriam constatadas “[...] as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento”. Para tanto, caberia ao Ministério da Educação exercer tal inspeção, considerando tanto os aspectos administrativos, quanto os concernentes ao “carater de orientação pedagógica” (BRASIL, 9 abr. 1942).

É interessante observar que, na listagem publicada pelo Inep, a Escola Normal Rural do Colégio São José, localizada em Sousa, aparece ainda como Escola Normal Livre do Colégio São José, ou seja, com a denominação que tinha anteriormente ao acordo que foi estabelecido com o Governo do Estado da Paraíba, em 1943, conforme mencionamos anteriormente.

Em que pese a não convergência de informações sobre o nome oficial da Escola Normal Rural (ou Livre) de Sousa, nos documentos até agora consultados, vale aqui tecermos um breve comentário acerca da adoção do termo ‘Livre’ no nome oficial de algumas escolas normais existentes no Brasil. Conforme a Lei Orgânica do ensino secundário, de 1942, no que tange à organização escolar, aquele nível de ensino poderia ser ministrado pelos poderes públicos e pela iniciativa privada. Regra geral era identificada como instituição de “ensino livre”, quando era mantida pelo setor privado²⁸.

²⁸ O Decreto de nº 1.042, de 13 de maio de 1938, não deixou muito clara essa definição, conforme podemos observar nos seus artigos: Art. 15º – Consideram-se escolas normais livres as equiparadas a Escola Normal Oficial a extinguir-se na data da conclusão do curso da última turma de normalistas e Art. 16º – O governo baixará decreto regulamentando as escolas normais livres do Estado. A sua definição ficou mais clara somente com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal do Estado da Paraíba, em 1952, no seu Capítulo II – Do ensino oficial e do ensino livre, no seu artigo segundo: “[...] é de livre iniciativa particular...”

No ano seguinte, isto é, em 1943, conforme exposição realizada pelo Interventor Ruy Carneiro ao Presidente Getúlio Vargas, existiam na Paraíba apenas uma Escola de Professores oficial, anexa ao Instituto de Educação, localizada na cidade de João Pessoa, e mais 12 estabelecimentos localizados em cidades do interior (PARAÍBA, 1944, p. 113-115). Naquele momento, verificamos um discurso oficial no qual indicava a “[...] necessidade da difusão do ensino normal no interior como contribuição imprescindível á ampliação do magistério público e particular nas zonas rurais”. Entretanto, ao mesmo tempo, apontou as dificuldades de sua manutenção sob o mesmo regime da escola acima mencionada e que somente poderiam funcionar onde houvesse ginásios sob inspeção federal. Assim, objetivando contornar esse empecilho legal o Estado da Paraíba passou a permitir a “[...] criação de Escolas Normais Livres, oficializando-as e dando-lhes assistência com subvenções”. Nesse sentido, elas estiveram sob a fiscalização do Departamento de Educação, todavia os seus diplomas eram apenas reconhecidos no Estado paraibano (PARAÍBA, 1944, p. 113). No quadro 05, podemos observar as instituições existentes e destinadas à formação de professoras/es, considerando ainda o seu “movimento didático” em 1943. Acompanhemos:

QUADRO 05 – ESCOLAS DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EXISTENTES
NA PARAÍBA EM 1943, CONSIDERANDO NÚMERO DE MATRÍCULAS, FREQUÊNCIA E CONCLUSÕES DE CURSO

Nº	NOME DAS INSTITUIÇÕES E LOCALIZAÇÃO	SITUAÇÃO FORMAL	Nº DE MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA MÉDIA	CONCLUSÕES DE CURSO
1	Escola de Professores do Instituto de Educação (João Pessoa)	Oficial	61	46	14
2	Escola de Professores, anexa ao Ginásio Nossa Senhora das Neves ²⁹ (João Pessoa)	Equiparada	s/i	s/i	s/i
3	Escola de Professores do Colégio Imaculada Conceição (Campina Grande)	Equiparada	09	09	s/i
4	Escola Normal Livre do Colégio Nossa Senhora do Rosário (Alagoa Grande)	Particular Reconhecida	45	42	06
5	Escola Normal Livre do Colégio Santa Rita (Areia)	Particular Reconhecida	76	70	14
6	Escola Normal Livre Sagrado Coração de Jesus (Bananeiras)	Particular Reconhecida	63	51	08
7	Escola Normal Livre do Colégio Padre Rolim ³⁰ (Cajazeiras)	Reconhecida	88	84	22
8	Curso Normal Livre do Colégio Francisca Mendes ³¹ (criado em 1939 em Catolé do Rocha)	Particular e coordenada pela Diocese de Cajazeiras Reconhecida	29	28	11
09	Escola Normal Livre do Colégio Cristo Rei (Patos)	Particular Reconhecida	102	92	16
10	Escola Normal Livre do Colégio Monte Carmelo (Princesa Isabel)	Particular Reconhecida	52	50	13
11	Escola Normal Livre do Colégio São José (Sousa)	Particular Reconhecida	49	42	13
12	Escola Normal Rural de Santa Luzia	s/i	s/i	s/i	s/i
13	Escola Normal Livre do Colégio Nossa Senhora da Luz (Guarabira)	s/i	67	59	21
#	TOTAIS	-	641	573	138

Fonte: PARAÍBA (1944, p. 13-15).

²⁹ Também conhecido como Colégio Nossa Senhora das Neves. Sobre essa Instituição, é interessante consultar os estudos realizados por Ribeiro (1976), Egito (2008) e Santos (2009).

³⁰ Alguns fragmentos sobre a história dessa instituição podem ser consultados nos estudos realizados por Cunha (2000) e Sousa (2018).

³¹ Sobre esse Colégio e o seu Curso Normal Livre escola, consultar o estudo realizado por Sousa (2012). Também é possível encontramos informações sobre esse Colégio no estudo realizado por Barreto (2021).

Independentemente de qual nomenclatura tenha sido dada à instituição formadora de professoras/es, o que nos importa registrar é que, em 1943, a Paraíba dispunha de treze instituições com tal objetivo, sendo sete normais livres e apenas uma normal rural livre, localizada em Santa Luzia. Temos ainda a informação de que, em 1944, foi instalada uma outra normal rural livre, em Sabugi (A UNIÃO, 26 fev. 1944, p. 3).

No quadro acima, também é interessante destacarmos que, naquele ano, concluíram os cursos de formação de professoras/es 138 novas normalistas, o que, em um primeiro momento, podemos avaliar como um número expressivo. Contudo, sabemos que nem todas/os as/os egressas/os adentravam ao universo do trabalho, ou seja, eram contratadas para atuarem nas escolas primárias públicas ou particulares.

Conforme já mencionamos anteriormente, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, novas diretrizes foram estabelecidas sobre essa modalidade de ensino, sendo criadas, portanto, as escolas normais regionais.

Segundo estudo realizado por Cavalcanti (2016), a partir de depoimentos da ex-aluna Julieta Gadelha dado, em 1986, na área interna aberta da Escola Normal Regional do Colégio São José, ocorriam as atividades de educação física, de recreação e de outras festividades cívicas e religiosas. Também em registro fotográfico disponibilizado no mencionado estudo é possível observarmos um significativo conjunto de alunas e de alunos, além das professoras e de professores que faziam parte da equipe pedagógica da mencionada Instituição. Na imagem podemos notar uma significativa quantidade de rapazes e de meninos que se encontram na última fileira (todos em pé). Pela heterogeneidade de faixa etária é provável tratarem-se de alguns rapazes que cursavam o normal e de meninos que realizavam o primário comum. O mesmo podemos inferir em relação às meninas e às jovens adolescentes.

7.3 – ESCOLAS OU CURSOS NORMAIS REGIONAIS

A notícia mais remota que temos sobre a necessidade de criação de uma Escola Normal Regional no Brasil é de Minas Gerais, que, segundo Andrade (2020, p. 172), foi cunhada na Lei nº 560 de 12 de setembro de 1911,

[...] que dispunha sobre o estabelecimento de cinco Escolas Normais Regionais para homens e mulheres, as quais se organizariam seguindo a disposição curricular da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. Dessas cinco escolas previstas, apenas uma pode ser confirmada como efetivamente implantada sob a denominação Escola Normal Regional de Ouro Fino.

Na modulação paraibana, a primeira referência que encontramos sobre esse tipo de instituição formadora de professoras/es rurais, até o momento de conclusão deste livro, é de 1934, em uma carta escrita por Florentino da Silva, vinculado ao Ginásio Paraibano (antigo Lyceu Parahybano) e encaminhada ao Sr. Teixeira de Freitas, que atuava no setor de Estatística do Ministério da Educação. Na carta, publicada no jornal A União, é possível detectarmos a preocupação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que era compartilhada por Florentino da Silva, da necessidade de “[...] uma reforma radical do ensino que o adapte às imposições de cada região

e às possibilidades da sua vida economica” (A UNIÃO, 17 mai. 1934, p. 12). Na mencionada missiva, ainda podemos destacar que:

[...] Muito interessado pelas questões do ensino das classes populares, ao ler o programa do 1º Congresso de Ensino Regional não pude deixar de fazer-vos esta, pela qual vos solicito inscrição como membro de dito Congresso.

Ha pouco, no 6º Congresso de Educação reunido em Fortaleza, tive oportunidade de apresentar uma proposta de **reorganização do Ensino Normal no Norte**, baseando-me no conhecimento pleno das condições precárias de vida do nosso matuto.

[...] Infelizmente, não consegui em Fortaleza que minha proposta lograsse algumaatenção, pois verifiquei que os ilustres companheiros do Congresso se preocupavam mais com o que se pratica nos países estrangeiros do que com o que precisamos fazer para tirar nosso povo da miséria em que vive. Parece-me, porém, que a **Sociedade dos Amigos de Alberto Torres** olha mais para os sertões do que para as águas do Atlântico e, por isso, não posso recusar minha cooperação que, embora pequena, é de quem se acha perfeitamente ao par do que sofre o nosso matuto, o nosso sertanejo, pela falta de educação profissional. (A UNIÃO, 17 mai. 1934, p. 12, negritos no original)

No entanto, somente doze anos depois é que foram formalmente criadas as primeiras escolas normais regionais na Paraíba. Na verdade, elas foram implementadas pela força do Decreto-lei federal, em 1946. Esse Decreto-lei foi gestado no âmbito de uma conjuntura político-institucional autoritária e centralizadora (Estado Novo), conforme mencionamos anteriormente. Nessa perspectiva, Andrade (2020, p. 188), considera que a formatação das escolas normais regionais se processou

[...] em um movimento iniciado já nos anos finais da década de 1920 e que, tendo em vista a incorporação das populações rurais aos ditames econômicos, político e culturais inerentes ao processo de complexificação da formação social brasileira iniciado após a Primeira Guerra Mundial, intentava formar um novo tipo de sujeito docente destinado às escolas primárias rurais.

Procurando reforçar sua argumentação, o mencionado autor se detém longamente em analisar a constituição das escolas normais rurais a partir do Anteprojeto do Decreto-lei de 1941, que dispunha sobre a preparação do magistério primário e administradores do ensino de mesmo grau e que dava ainda outras providências, elaborado pela Comissão Nacional do Ensino Primário – CNEP –, que foi criado pelo Decreto-Lei nº 868/1938, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, sob a direção de Gustavo de Capanema. Tal Anteprojeto de Decreto-lei levou aproximadamente cinco anos de discussão até que foi publicado como Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal. Assim, os cursos ou escolas normais regionais se destinavam a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal, ou o equivalente ao ciclo ginasial do ensino secundário, enquanto as escolas normais se destinariam ao segundo ciclo do ensino normal. Quanto aos

institutos de educação, caberia ofertar o “[...] ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, Decreto-Lei. 2 jan. 1946, s/p).

No caso específico da Paraíba, a anterior Escola Normal Livre/Escola Normal Rural do Colégio São José foi transformada em Curso Normal Regional São José, localizada no município de Sousa.

Em 1948, segundo mensagem apresentada pelo governador Oswaldo Trigueiro à Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, já existiam “[...] sete Cursos Normais Regionais do primeiro ciclo, localizados em Catolé do Rocha, Guarabira, Santa Luzia³², Sousa, Itaporanga, Princeza e Monteiro. Todos esses estabelecimentos vêm recebendo subvenções e auxílios do Governo” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1948, p. 17).

No ano seguinte, foi celebrado um acordo entre o Ministério de Educação e Saúde e o governo do Estado da Paraíba para subsidiar “[...] obras de ampliação de estabelecimentos de ensino médio”. Assim, entre as instituições que receberam tal subsídio se encontrava a Escola Normal Regional São José, que obteve Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) (PARAÍBA, MENSAGEM, 1949, p. 46). A contrapartida exigida para recebimento dessas subvenções federais era que fossem efetivadas “matrículas gratuitas em proporção de um para cada Cr\$ 50.000,00” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1949, p. 46). O que significa dizer que a Escola Normal Regional São José teria que matricular apenas quatro alunas e/ou alunos sem cobrar qualquer tipo de taxa.

A cobrança de taxas nos indica que as instituições formadoras de professoras/es se realizaram nas cidades do interior paraibano nos estabelecimentos particulares, quase todos eles confessionais, conforme se pode averiguar no quadro 06.

Em 1949, a Paraíba dispunha de oito cursos normais regionais, além de um Instituto de Educação e de sete escolas normais. A identificação de todas essas instituições destinadas à formação de professoras/es encontra-se no quadro a seguir:

³² Em 1953, pela Lei nº 984, de 09 de dezembro, essa Escola recebeu uma subvenção anual de Cr\$ 9.000,00 (nove mil cruzeiros) (A UNIÃO, 5 jan. 1954, p. 6).

QUADRO 06 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, ESCOLAS NORMAIS E NORMAIS REGIONAIS
EXISTENTES NA PARAÍBA EM 1949

Nº	NOME DO MUNICÍPIO/ CIDADE	NOME DA ESCOLA/CURSO
1	João Pessoa	Instituto de Educação ³³
2	Campina Grande	Escola Normal Imaculada Conceição
3		Escola Normal Alfredo Dantas
4	Bananeiras	Escola Normal Sagrado Coração de Jesus
5	Patos	Escola Normal Cristo Rei
6	Mamanguape	Curso Normal Regional de Mamanguape ³⁴ (criado em 1949)
7	Catolé do Rocha	Curso Normal Regional Francisca Mendes ³⁵ (criado em 1946)
8	Guarabira	Curso Normal Regional Nossa Senhora da Luz
9	Santa Luzia	Curso Normal Regional Santa Luzia
10	Sousa	Curso Normal Regional São José
11	Princesa Isabel	Curso Normal Regional Monte Carmelo
12	Itaporanga	Curso Normal Regional Padre Diniz
13	Pombal	Curso Normal Regional Arruda Câmara

Fonte: MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1950, p. 22-23.

Segundo Oswaldo Trigueiro, governador do Estado da Paraíba, era necessário “estimular” a iniciativa particular. Assim,

[...] considerando que é dever do Estado amparar e estimular os estabelecimentos particulares que cooperam com o poder público na difusão do ensino, o Governô, de acordo com as possibilidades financeiras, vem promovendo auxílios aos estabelecimentos de ensino médio mantidos por instituições não oficiais (PARAÍBA, MENSAGEM, 1950, p. 48).

Naquele mesmo ano de 1950, a Escola Normal Regional São José recebeu “auxílio” para melhoramentos e ampliação física, uma vez que a mencionada instituição funcionava em um prédio adaptado, o que não raras vezes provocava questionamento por parte de alguns administradores públicos. Essa questão apareceu, por exemplo, em 1952, quando o Padre Manoel Otaviano de Moura Lima, Superintendente do Ensino Normal na Paraíba, elaborou um Relatório das Atividades daquele ano, resultante do trabalho de fiscalização junto aos “[...] estabelecimentos de ensino normal localizados na zona sertaneja de aquém Borborema”, no qual fez avaliações acerca do funcionamento das escolas de formação de professoras/es. Dentre elas, aqui destacamos a avaliação que realizou sobre a Escola Normal Regional de Sousa (São José):

[...] Nessa cidade existe apenas um externato que funciona oficializado

³³ Sobre essa instituição, consultar os trabalhos realizados por: Crispim (2012), Freire (2016) e Teixeira (2018).

³⁴ Sobre a história dessa escola consultar estudo realizado por Soares (2016).

³⁵ Sobre essa escola, consultar os estudos realizados por Sousa (2012) e Oliveira (2013).

como escola normal. Tem uma frequência de uns setenta alunos, pouco mais ou menos. É seu diretor o sr. Virgílio Pinto, notável educador sertanejo. Não tem predio proprio. Funciona em um cazarão pertencente a diversos condomínios, ainda sem as adaptações pedagógicas exigidas e necessarias. No entanto vai prestado bons serviços ao rincão sertanejo, diplomando, todos os anos, boa turma de professores. Seria, porem, mais proveitosa a sociedade souzense, tão tradicionalmente dada ao cultivo das letras, imitasse aos municipios visinhos, construisse um predio proprio, com as acomodações precisas, capaz de um internato vultoso, servindo muito mais eficiente ao meio sertanejo que tanto ainda precisa do esforço de todos para debelar a grande cegueira do analfabetismo reinante. (LIMA, 1952, s./p.)

Paralelamente às avaliações que receberam as escolas normais e normais regionais, se encontrava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba um projeto de lei que dava nova regulamentação ao ensino normal, incluindo, aí, o ensino normal rural. Entre os inúmeros aspectos regulamentares estava em pauta o “[...] aumento do curso normal, isto é, do tempo previsto pelo ministério da instrução federal, que é de quatro anos, para cinco. Mais um ano para a expedição de diploma ao aluno normalista” (LIMA, 1952, s/p).

Essa mudança de duração do tempo de formação das/os professoras/es primárias/os foi polemizada por alguns administradores da educação na Paraíba, uma vez que houve a compreensão de que se tornaria um “entrave á difusão do ensino primário”. Para o Padre Manoel Otaviano de Moura Lima,

[...] o sertanejo luta com inúmeros embaraços para educar um filho. O estabelecimento mais próximo e que lhe facilita mais essa consecução é a escola normal, já bem disseminada por toda parte. Embora cara, exigindo enxoval vistoso e, muitas vezes, desnecessário, em todo caso, é o que melhor lhe oferece condições mais toleráveis para educar uma filha. Aumentar mais um ano ao curso normal é prolongar martírio do pai de família, que muitas vezes, contrai dividas para chegar ao seu desiderato. Mesmo, si o curso de quatro anos, adotado em quase todos os Estados, no preparo de professores, vem satisfazendo bem á sua finalidade, que razão ha para esse aumento? São elas regionais, rurais, visando a difusão do ensino primário e algo da tecnica agrícola, tão útil ao nosso nordeste tão carente de aumento de produção. (LIMA, 1952, s./p.)

Apesar das observações tecidas sobre as possíveis dificuldades que enfrentariam os pais das/os alunas/os que frequentavam as escolas de formação de professoras/es localizadas no interior paraibano, em 06 de dezembro de 1952, foi aprovada a Lei nº 850, que organizou o Ensino Normal no Estado da Paraíba, ampliando o tempo de realização do curso de quatro para cinco anos (PARAÍBA, DIÁRIO OFICIAL, 21 dez. 1952, p. 1). Assim, com a publicação dessa nova lei todos os “[...] cursos normais regionais, oficiais, ou particulares, destinados a manter o **curso de regentes** de ensino primário, o primeiro ciclo do ensino normal”³⁶ passaram a ter a estrutura curricular

³⁶ Cf. Letra c do artigo 3º do capítulo III, Título I.

constituída pelas seguintes disciplinas³⁷:

QUADRO 07 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PARA AS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS
- PARAÍBA, A PARTIR DE 1952 -

NOME DA DISCIPLINA	PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE	QUARTA SÉRIE	QUINTA SÉRIE
	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA
Português	3 horas-aula	3 horas-aula	3 horas-aula	3 horas-aula	3 horas-aula
Língua e Literatura Portuguesa	-	-	-	3 horas-aula	-
Língua e Literatura Brasileira	-	-	-	-	3 horas-aula
Latim	-	2 horas-aula	2 horas-aula	2 horas-aula	-
Francês	-	3 horas-aula	3 horas-aula	-	-
Inglês	-	-	-	3 horas-aula	2 horas-aula
Matemática	3 horas-aula	3 horas-aula	3 horas-aula	-	3 horas-aula
Geografia Geral	3 horas-aula	-	-	-	-
Geografia do Brasil	-	2 horas-aula	-	-	-
História Geral	-	-	2 horas-aula	-	-
História do Brasil	-	-	-	2 horas-aula	-
Geografia e História da Paraíba	-	-	-	-	2 horas-aula
Noções de Agricultura, Horticultura e Jardinocultura	-	-	2 horas-aula	-	-
Noções de Avicultura e Apicultura	-	-	-	2 horas-aula	-
Sociologia Rural e Educacional	-	-	-	-	2 horas-aula
Ciências Naturais	3 horas-aula	2 horas-aula	3 horas-aula	-	-
Anatomia e Fisiologia Humana	-	-	2 horas-aula	-	-
Higiene e Puericultura	-	-	-	3 horas-aula	-
Psicologia Educacional	-	-	-	3 horas-aula	-
Pedagogia	-	-	-	-	3 horas-aula
Metodologia Geral	-	-	-	2 horas-aula	-
Metodologia Especial	-	-	-	-	3 horas-aula
Prática de Ensino	-	-	-	-	6 horas-aula
Desenho e Caligrafia	2 horas-aula	2 horas-aula	-	-	-
Desenho	-	-	2 horas-aula	2 horas-aula	1 hora-aula
Artes Aplicadas	1 hora-aula	1 hora-aula	1 hora-aula	1 hora-aula	1 hora-aula
Música e Canto Orfeônico	2 horas-aula	2 horas-aula	-	-	-
Canto Orfeônico	-	-	1 hora-aula	1 hora-aula	1 hora-aula
Educação Física	2 horas-aula	2 horas-aula	-	-	-
Educação Física, Recreação e Jogos	-	-	2 horas-aula	2 horas-aula	1 hora-aula
CARGA HORÁRIA TOTAL	19 horas-aula semanais	22 horas-aula semanais	26 horas-aula semanais	29 horas-aula semanais	29 horas-aula semanais

Fonte: Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952. Da organização do Ensino Normal da Paraíba. Paraíba, Diário Oficial (21 dez. 1952).

Ao observarmos os enunciados gerais contidos na mencionada lei acerca dos objetivos de formação e de ensino-aprendizagem das/os futuras/os professoras/es, nas escolas normais regionais, percebemos não haver qualquer menção de que essas normalistas se destinariam a atuarem no meio rural. No entanto, ao nos determos na estrutura curricular, se verifica que ela foi composta a partir de três grandes perspectivas, quais sejam:

- a) Disciplinas de **conteúdos gerais humanísticos e científicos**, com a maior concentração de carga horária nas cinco séries;

³⁷ Nesta estrutura curricular, já foram consideradas as alterações da carga horária e dos nomes de algumas disciplinas bem como das que foram acrescentadas a partir das emendas à Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado da Paraíba, em 1952. As disciplinas acrescentadas foram: Artes Aplicadas, Latim, Língua e Literatura portuguesa e brasileira e a de Horticultura.

- b) Disciplinas de caráter mais voltadas para a **formação pedagógica** propriamente dita, tais como: Anatomia e fisiologia humana, Higiene e puericultura, Psicologia educacional, Metodologia geral, Pedagogia, Metodologia especial e Prática de Ensino, concentrando a segunda maior carga horária nas cinco séries. E, finalmente, as
- c) Três disciplinas voltadas para a **educação rural**, quais sejam: Noções de agricultura, horticultura e jardinocultura; Noções de avicultura e apicultura e, especialmente, na disciplina de Sociologia rural e educacional. Totalizando, assim a terceira concentração de carga horária, ou seja, de apenas 6 horas aulas semanais distribuídas nas cinco séries.

É importante, ainda, ressaltarmos que, ao se efetuar uma comparação entre a estrutura curricular das escolas normais regionais com a do curso normal do Instituto de Educação da Paraíba – IEP –, verificamos que o terceiro agrupamento de disciplinas não aparecia no curso do IEP.³⁸ Entretanto, podemos afirmar, ainda, que apenas algumas escolas normais regionais se tornaram de fato instituições destinadas à formação de professoras/es que, naquela época, receberam orientações didático-pedagógicas específicas relativas à educação rural. Nessa perspectiva, o

[...] Problema de maior relevância era a formação adequada de professoras para os municípios do interior. A nova estruturação do ensino normal reveste dois objetivos fundamentais: o estabelecimento de dois tipos de ensino normal, de acordo com as exigências e possibilidades dos meios urbano e rural; e, por outro lado, a adaptação dos cursos às mais recentes diretrizes seguidas nas escolas congêneres. (A UNIÃO, 9 jun. 1954, p. 5)

Mencionamos anteriormente que apenas algumas escolas normais regionais paraibanas contemplaram, na sua estrutura curricular, disciplinas relacionadas com a educação rural. Esse aspecto, por exemplo, pode ser observado na matriz curricular da Escola Normal Regional do Colégio Francisca Mendes, localizado na cidade de Catolé do Rocha. Nela, percebemos que, no período de 1946 a 1956, não foi destinada nenhuma disciplina específica voltada para as questões rurais, conforme discussão empreendida por Sousa (2012, p. 67). Mas, a partir de 1952, foi criada a disciplina Didática e Prática de Ensino, nela, ocorriam a realização de estágios tanto no âmbito do próprio Colégio, ou seja, nas suas salas de aulas do ensino primário, quanto nas instituições escolares, especialmente nos grupos escolares e em algumas escolas rurais que se encontravam no seu entorno. Sobre essa questão, encontramos o seguinte depoimento:

[...] Fomos muitas vezes a São Gonçalo, Coremas, Brejo das Freiras. [...] Lá a gente tinha que observar principalmente a professora [...] que dava a disciplina de agricultura. A gente observou muito lá em Coremas e São Gonçalo a parte agrícola, parte de horta, plantio de bananeiras, de coqueiro, etc. (DEPOIMENTO de Berta Azevedo, apud SOUSA, 2012, p. 86).

³⁸ Vale mencionar que o IEP ficou com a responsabilidade de desenvolver o curso secundário que compreendia os dois ciclos, isto é, o ginasial e o colegial. O seu curso normal tinha a duração de apenas três anos, todavia, com carga horária mais elevada do que nas escolas normais regionais.

Esse depoimento nos fornece significativos indícios de que, apesar de a Escola Normal Regional do Colégio Francisca Mendes não ter na sua estrutura curricular disciplinas voltadas para atender as demandas relativas à formação de professoras rurais, elas, de forma indireta e aleatoriamente, poderiam receber algum tipo de orientação e de conteúdos quando realizavam eventualmente os seus estágios em escolas rurais³⁹.

Em 1957, a Paraíba dispunha de 21 instituições responsáveis pela formação de professoras/es, sendo onze de primeiro ciclo, que, normalmente, eram ofertadas pelas escolas normais regionais e/ou rurais, sete escolas normais ou cursos pedagógicos de segundo ciclo, além da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 120).

³⁹ Até o momento de conclusão desta pesquisa, não encontramos nenhuma orientação ou normatização formal, obrigando todas/os as/os normalistas a terem de realizar estágios em escola rurais.

QUADRO 08 – ESCOLAS NORMAIS, NORMAIS REGIONAIS E NORMAIS RURAIS EXISTENTES NA PARAÍBA EM 1957

Nº	NOME DO MUNICÍPIO/CIDADE	NOME DA INSTITUIÇÃO	OBSERVAÇÕES
1	Alagoa Grande	Escola Normal Regional Nossa Senhora do Rosário	Particular
2	Araruna	Escola Normal Pereira da Silva	Particular
3	Areia	Escola Normal e Ginásio Santa Rita	Particular
4	Bananeiras	Escola Normal Sagrado Coração de Jesus	Particular
5	Campina Grande	Ginásio Alfredo Dantas	Particular
6		Escola Normal Imaculada Conceição	Particular
7	Cajazeiras	Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes	Particular
8	Catolé do Rocha	Escola Normal Regional Francisca Mendes	Particular e coordenada pela Diocese de Cajazeiras
9	Cuité	Escola Normal Regional do Instituto América	Particular
10	Guarabira	Escola Normal Regional Nossa Senhora da Luz ⁴⁰	Particular
11	Itabaiana	Escola Normal Regional Nossa Senhora da Conceição (criada em 1957) ⁴¹	Particular
12	Itaporanga	Escola Normal Regional Padre Diniz	Particular
13	João Pessoa	Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação	Oficial
14		Curso Normal do Colégio Nossa Senhora das Neves	Particular
15	Mamanguape	Escola Normal Regional do Instituto Moderno	Particular
16	Monteiro	Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes	Particular
17	Patos	Escola Normal Cristo Rei	Particular
18	Piancó	Escola Normal Regional Santo Antônio	Particular
19	Pombal	Escola Normal Regional Arruda Câmara	Particular
20	Princesa Isabel	Escola Normal Regional Monte Carmelo	Particular
21	Santa Luzia	Escola Normal Regional Santa Luzia	Particular
22	Sousa	Escola Normal Regional São José	Particular

Fonte: Esse quadro foi elaborado por Teixeira (2018, p. 255), entretanto a ele foram agregadas outras informações.

⁴⁰ Essa Escola Normal Regional era vinculada ao Colégio Nossa Senhora da Luz, que foi criado em 1º de março de 1939, pelo Mons. Emiliano de Cristo. Ao seu lado, foi construído o prédio para o funcionamento da Escola Normal Nossa Senhora da Luz, que foi criada pelo decreto nº 1.413, de 29 de maio daquele mesmo ano. Dirigido pela Congregação Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, que foi fundada por Savina Petrilli no final do século XIX, na Itália. Faz parte da rede saviniana. Para maiores informações, consultar: <https://www.colegiodaluz.com.br/pagina.php?pg=1>.

⁴¹ Essa Escola Normal Regional era vinculada ao Colégio Nossa Senhora da Conceição, que foi criado em

Ao compararmos este quadro 08 com o quadro 06, verificamos que, no caso específico das escolas normais regionais, ocorreu acréscimo de novas instituições formativas, isto é, com a criação de mais quatro escolas normais regionais localizadas em Piancó, em Itabaiana, em Cuité⁴² e em Alagoa Grande⁴³.

Em nível nacional, em 1961, foi finalmente sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁴⁴ e, segundo análise realizada por Tanuri (2000, p. 78), a mencionada LDB

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

[...] A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário. [...] Como a Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, aos Conselhos Estaduais caberia a iniciativa de estender esse mínimo, nas proporções desejadas. Com referência ao curso ginásial, a grande maioria dos estados manteve-se nos estritos limites da duração mínima, com exceção apenas dos estados de Pernambuco, Minas e Paraíba, que ampliaram a duração de seus cursos para cinco anos, dedicando o quinto à preparação pedagógica mais específica.

Por fim, vale ressaltarmos que a LDB de 1961 fez apenas uma breve menção sobre a formação de professores para o meio rural/campo, no seu artigo 105, no qual estabeleceu que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.”

Para finalizar este item, é interessante destacarmos que, após o transcurso de quinze anos de efetivação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que foi publicada em 1946, e considerando o novo momento pós-publicação da LDB, em 1961 começou

1949, mas que somente começou a funcionar em 1953. No mencionado Colégio, era onde ocorriam as “práticas de ensino” das normalistas, nas turmas de jardim da infância e nos níveis de ensino primário e complementar. Em 1961, essa Escola Normal Regional foi equiparada à Escola Normal Oficial. Sobre esse Colégio, consultar o estudo realizado por Santos (2021).

⁴² Temos a informação de que esta Escola Normal Regional passou a receber subvenção anual de Cr\$ 24. 000,00 (vinte e quatro mil cruzeiros), conforme Lei nº 2.002, de 16 de março de 1959, retroativa ao ano de 1958 (PARAÍBA, 1959a).

⁴³ No intervalo dos anos de 1958 a 1960, não encontramos, até o momento da conclusão deste capítulo, nenhum registro mais significativo para este trabalho. Todavia, na Mensagem elaborada pelo governador Pedro Moreno Gondim e encaminhada à Assembleia Legislativa paraibana, temos a informação de que a Paraíba naquele ano dispunha de “[...] 13 Escolas Normais e Institutos Pedagógicos particulares, fiscalizados pelo Estado” (PARAÍBA, 1958, p. 84). Esse total apresentado indica uma diminuição de escolas formadoras de professoras/es. Assim, considerando as outras informações, preferimos não considerar esse dado.

⁴⁴ Cf. BRASIL, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

a se avolumar no meio educacional a defesa da criação de centros de treinamento de professores primários. Essa nova perspectiva de criação de um outro tipo de escola destinada à formação de professores encontrou em Anísio Teixeira um grande aliado e defensor, conforme veremos no próximo item deste capítulo. Nesse sentido, concomitantemente, ocorreu um paulatino declínio e superação da proposta de criação e de expansão das escolas normais regionais.

7.4 - CENTROS DE TREINAMENTOS DE PROFESSORAS/ES

As discussões sobre a necessidade da criação de centros de treinamentos de professoras/es ou do magistério⁴⁵, como também poderiam ser denominados, tomaram uma maior dimensão, inclusive internacional, quando Anísio Teixeira proferiu discurso intitulado: Centros de Treinamento de Professores Primários, durante a realização da Conferência sobre o Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, ocorrida em Santiago do Chile, em março de 1962.

Para Anísio Teixeira, a criação dessa nova modalidade de formação do magistério destinava-se àqueles/as que tivessem “[...] concluído os estudos de segundo nível, no primeiro ou segundo ciclo”, ou, melhor explicando, nas escolas normais ou nas escolas normais regionais que já se encontravam amplamente difundidas em várias unidades da federação⁴⁶.

Essa nova proposta de instituição destinada à formação de professoras/es era substancialmente centrada na ideia dos “centros de demonstração de ensino” que atenderiam desde o nível de jardim de infância, até a última série do segundo nível (TEIXEIRA, 1962, s/p.). Todavia, poderiam ainda ser constituídos por outras duas modalidades de escolas, quais sejam: as escolas experimentais e as escolas de prática. As duas primeiras, isto é, “centros de demonstração” e as “escolas experimentais” poderiam ser razoavelmente pequenas, enquanto as “escolas práticas” deveriam ter “[...] classes em número suficiente para o treinamento individual, aproveitando-se as próprias escolas do sistema escolar vizinho” (TEIXEIRA, 1962, s./p.).

Essa nova proposta terminou sendo incluída no Programa de Emergência, publicado em 1963, em decorrência da elaboração do Plano Nacional de Educação que estabeleceu como uma de suas metas o “[...] aperfeiçoamento de professores [e] na elaboração de material didático para o ensino normal” (MENSAGEM Presidencial, 1963, p. 361), tendo sido ratificadas no Plano Trienal para a educação que previa para o período 1963 a 1965:

[...] Construir e equipar 18 grandes centros de formação e especialização do magistério e utilizar a rede nacional de escolas normais para formar, no triênio, 48.000 professores e 10.000 supervisores que, por sua vez,

⁴⁵ Como foram denominados, por exemplo, os do Mato Grosso, isto é, Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá. Cf. estudo realizado por Amorim e Furtado (2019).

⁴⁶ Interessante consultar o estudo realizado por Miguel (1997), que analisou as modulações acerca do processo de formação de professoras/es no Estado do Paraná, focando, especialmente no capítulo III, as escolas e/ou cursos normais e normais regionais. Mais recentemente, foi publicado um livro organizado por Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020), que aglutinou estudos sobre a formação de professoras/es rurais nos seguintes estados: Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe.

ministrarão cursos de aperfeiçoamento a 69.000 professoras leigas (MENSAGEM Presidencial, 1963, p. 362).

No ano seguinte, isto é, em 1964, essas proposições foram retomadas, indicando que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – deveria preparar pelo menos 2.000 professores-supervisores e especialistas em educação elementar (MENSAGEM Presidencial, 1964, p. 368).

Conforme mencionamos nos capítulos anteriores, em 1965, ocorreu na Paraíba a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, passando desta feita à Divisão do Ensino Normal para o Departamento de Educação Média, ou seja, articulando essa modalidade de ensino ao processo de expansão do ensino secundário na Paraíba, conforme podemos averiguar no estudo realizado por Pinheiro (2021). Ainda no âmbito da reestruturação político-administrativa do ensino destinado à formação de professoras/res, também foi criada a Divisão de Formação e Treinamento de Professores, responsável pelo funcionamento dos Centros de Formação e Treinamento de Professores.⁴⁷ Todavia, as primeiras projeções para a sua criação ocorreram concomitantemente ao processo de implementação e de expansão das escolas normais regionais. Assim, os primeiros encaminhamentos políticos, objetivando a criação dos Centros de Treinamentos de Professores de Alagoa Grande, de Sousa e da cidade de Sapé, foram iniciadas em 1948, no Governo de Oswaldo Trigueiro (1947 a 1950). Mas consideramos importante lembrar que, antes de serem denominados centros de treinamentos, eles haviam sido projetados para o funcionamento de escolas normais regionais, conforme a mensagem que o governador da Paraíba, João Fernandes de Lima, encaminhou à Assembleia Legislativa paraibana, em 1954 (PARAÍBA, MENSAGEM, 1954, p. 37-38). Nesse sentido, foram destinadas à formação de professoras/es que promoveriam “[...] a integração no meio rural, refletindo peculiaridades e problemas do campo a fim de que possam administrar uma educação racional” (PARAÍBA, MENSAGEM, 1957, p. 122).

Em 1956, os Centros localizados em Alagoa Grande e em Sousa ainda se encontravam em construção e foram financiados pelo INEP, a partir de convênio firmados com o Estado. Todavia, a previsão era que o de Sousa, posteriormente, passaria a ser mantido pelo Ministério da Agricultura (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50). Nesse interim, também estava em processo de construção o Centro de Treinamento de Professores de Sapé. Os prédios localizados em Alagoa Grande e em Sousa foram concluídos em 1962⁴⁸ e o de Sapé em 1964⁴⁹, iniciando este último as suas atividades em 26 de julho de 1965.

Conforme já mencionamos anteriormente, a criação de centros de treinamentos e de formação de professores/magistério foi incorporada ao Plano Trienal de Educação - 1963 a 1965, no qual ficou expresso que ocorreria uma

[...] assistência técnica federal a ser exercida por intermédio dos centros de treinamento do magistério, [que] deverão achar-se em funcionamento, até 1965, os centros de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio

⁴⁷ Cf. PARAÍBA, Decreto Legislativo nº 78, de 18 de junho de 1965, especialmente os artigos 30 e 32.

⁴⁸ Hoje, é denominado Centro de Formação de Educadores Governador Antônio Mariz.

⁴⁹ Hoje, é denominado Centro de Formação e Treinamento de Professores “Professora Vera Lúcia Cordeiro”.

Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília. (BRASIL, PLANO Trienal, 1963, p. 15)

Também foram defendidos, de forma articulada ao Programa da Aliança para o Progresso que intermediou politicamente o estabelecimento de convênio do Estado da Paraíba com o MEC-INEP-Sudene e Usaid. Segundo estudo realizado por Gaio (2008, p. 85-86),

[...] Em 13 de abril de 1962, foi assinado um acordo entre os dois governos sobre a cooperação do Governo dos Estados Unidos para a Promoção do Desenvolvimento Sócio-econômico do Nordeste Brasileiro, e em 03 de maio de 1963 o Contrato de Empréstimo da PL 480 entre a SUDENE e a USAID/Brasil. Durante o governo de João Goulart, os Estados Unidos não tinham o Brasil como parceiro político e econômico confiável. Assim, a Aliança para o Progresso se caracterizou em apoiar governos estaduais que estivessem mais alinhados com a ideologia estadunidense. A USAID passou a firmar acordos com os estados, numa ação chamada de apoio às “ilhas de sanidade”.

Conforme podemos observar, nas imagens (19, 20 e 21) que se seguem, todos apresentam as mesmas características arquitetônicas, ou seja, são edifícios alongados, com uma entrada principal, seguido de um hall que dá acesso para os dois lados com grandes corredores, de onde se tem acesso para as salas da diretoria, dos professores, dos laboratórios, do auditório, além da cozinha e dos banheiros, etc. Esse tipo de construção escolar se tornou muito comum nas décadas de 1950 até 1970.

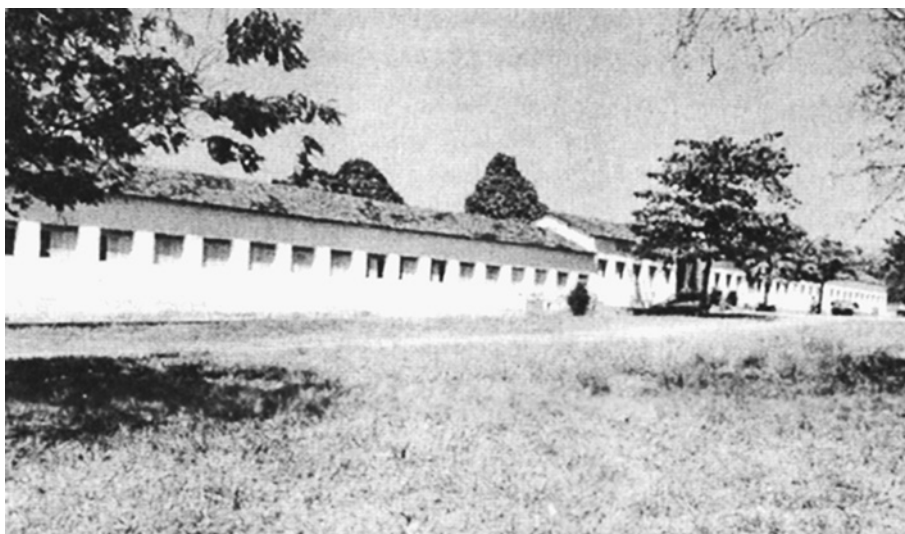


Imagem 19: Fachada principal do Centro de Treinamento de Professores de Alagoa Grande. Observar o tamanho da construção, uma vez que ele foi pensado para receber um significativo número de professoras/es para realizarem seus cursos de capacitação, qualificação ou requalificação.

Não temos a informação da data da foto.

Fonte: Freire (1998, p. 301).



Imagem 20: Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sousa.

Não temos a informação da data da foto.

Fonte: Matos (2001, p. 49).



Imagem 21: Detalhe da entrada principal do Centro de Treinamento de Professores de Sapé.

Fonte: <https://www.google.com/>.

Regra geral, tais centros tiveram como primeiros objetivos: a) Formação de supervisores; b) Habilitação para professores de ensino normal; c) Cursos de escolas multigraduadas; d) Formação de professores da primeiras e quartas séries (MAIA, 1985, p. 149; FREIRE, 1998, p. 301).

No caso específico do Centro de Treinamento de Sapé, também funcionou como Escola de Demonstração, conforme propugnado por Anísio Teixeira. Assim,

considerando essa sua atribuição específica, em 1967, objetivando

[...] elevar o nível de escolarização e qualificação do professorado foi realizado no Centro de Formação e Treinamento de Professores de Sapé, durante oito meses o Curso de Formação de Professor Supervisor, do qual participaram 71 bolsistas sendo 54 da Paraíba e 17 de outros Estados. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1967, p. 22)

A política de “treinamento intensivo dos professores leigos” nos Centros de Treinamentos de Sousa, de Alagoa Grande e de Sapé continuaram sendo realizadas até o final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Paralelamente ao processo de qualificação/capacitação e/ou de treinamento, especialmente das/os professoras/es leigas/os, verificamos que eles deveriam se constituir centros irradiadores “[...] dos saberes educacionais que levariam a constituição de alterações nas atividades profissionais dos docentes”, ou seja, objetivava-se “[...] que os professores abdicassem das ‘técnicas e recursos velhos’, considerados atrasados, para aquisição dos saberes modernos da profissão”, levando ainda ao aprofundamento do processo de profissionalização docente, conforme ressaltaram Amorim e Furtado (2019, p. 181), ao realizarem reflexões sobre a modulação mato-grossense, mas que consideramos aplicar-se para todo o Brasil.

7.4.1 – Criação da Escola de Especialização Rural: um projeto não efetivado

Concomitantemente à criação dos centros de treinamentos de professores, localizados em cidades do interior, conforme analisamos no item anterior, também foi ventilada à criação de um Centro de Treinamento na cidade de João Pessoa, que abrigaria uma Escola de Especialização Rural. Para tanto, as primeiras diligências foram efetivadas em 1956 e noticiadas no jornal A União, em que foram ressaltados os esforços e as articulações do Secretário da Educação, Durmeval Trigueiro, junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, no sentido de receber os auxílios necessários para a instalação do referido Centro (A UNIÃO, 5 jun. 1956, p. 4). Convergindo para essas discussões, em mensagem do governador Flávio Ribeiro Coutinho à Assembleia Legislativa, encontramos uma passagem acerca da pretensão de instalar em solo paraibano o mencionado Centro de Treinamento e a Escola de Especialização Rural. Acompanhemos:

[...] Pretendo desenvolver a execução do planejamento do Serviço de Ensino Rural, promovendo, logo que possível, a instalação do Centro de Treinamento, onde funcionará a Escola de Especialização Rural, destinada ao preparo e treinamento das professoras da zona rural do Estado e que deverá ser construída na Granja São Rafael,⁵⁰ tendo sido encaminhado ao INEP o plano elaborado para êsse fim. O INEP, através da educadora Eny Caldeira, enviada à Paraíba recentemente, prontificou-se a prestar ao Estado toda a assistência técnica e material possível, inclusive apresentar a planta e realizar a construção da Escola de Especialização Rural. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50)

⁵⁰ Essa granja situava-se no entorno da região sul da cidade de João Pessoa. Nos anos de 1960, quando ocorreu a federalização da Universidade da Paraíba, a propriedade foi transformada no campus universitário da UFPB.

Ressaltou ainda que o início dos trabalhos ocorreria ainda naquele ano,

[...] Dada a grande e fundamental importância desse ramo do ensino em nosso Estado, cuja finalidade é o preparo do homem para uma melhor compreensão da vida do campo, de suas possibilidades e perspectivas, através de uma educação especializada, impõe-se, como urgente a necessidade, [...] da instalação da Escola de Especialização Rural. (PARAÍBA, MENSAGEM, 1956, p. 50)

Entretanto, em 1959, enquanto os outros centros de treinamento de professores, localizados em Alagoa Grande, Sapé e em Sousa, já estavam em pleno processo de construção, o Centro de Treinamento onde funcionaria a Escola de Especialização Rural ainda não havia sido instalado, conforme notícia intitulada: "O que fez a Campanha Nacional de Educação Rural – Paraíba o Estado excluído" e publicada no jornal A União. Nela, há informações sobre os investimentos realizados durante o ano de 1958, no qual haviam sido distribuídos o montante de 42 milhões de cruzeiros entre os estados do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Alagoas, Maranhão, Pernambuco, Goiás e Rio de Janeiro, ou seja, sem fazer menção ao Estado da Paraíba (A UNIÃO, 4 mar. 1959, p. 3).

Nos anos subsequentes, isto é, considerando o período de 1960 até 1970, não encontramos na documentação, até o término da elaboração deste livro, nenhuma outra referência acerca da efetiva criação e funcionamento da mencionada Escola de Especialização Rural. Nesse sentido, o que tudo indica é que o mencionado projeto foi abortado por razões que até o momento não foram ainda esclarecidas.



8.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este livro, verificamos que o processo de implementação da educação rural no Brasil, especialmente a partir da sua modulação paraibana, foi sendo delineada ao longo do tempo, assumindo diversas concepções pedagógicas e conceituais em torno dos sentidos que lhes foram dados, normalmente entrelaçados por distintas políticas educacionais, além de variadas ações, tipos de escolas e formas de escolarização.

De forma mais difusa, podemos afirmar que a história da educação rural brasileira representa bem as contradições e os conflitos que envolveram as relações entre o setor educacional, a cultura política e a sociedade civil como um todo. Nesse sentido, trata-se de uma história marcada por descontinuidade de ações, pela precariedade de recursos, uma vez que estes sempre foram menores, se os compararmos aos que foram destinados às escolas localizadas nos espaços urbanos.

Nesse sentido, para darmos historicidade a essas afirmativas, resolvemos identificar, ao longo de 112 anos de história (1858-1970), os aspectos conjunturais que marcaram, ou se constituíram, como características específicas relativas a cada novo momento da história brasileira. Para tanto, identificamos cinco movimentos vinculados ao plano das ideias e de como se transformaram em ações que ora foram elevadas ao patamar de políticas públicas educacionais, ora se caracterizaram como fluídas, passageiras e sem grandes efeitos para o melhoramento da vida dos povos rurais. Observando o jogo de escalas entre o que era definido como políticas estimuladas pelo poder federal e de como reverberaram na Paraíba, percebemos, em regra geral, mais consonâncias do que divergências entre os três níveis da administração pública. Todavia, partindo do pressuposto de que as políticas educacionais ou as ações isoladas e pouco consequentes se diversificaram ao longo do tempo, procuramos ainda identificar o que marcou cada um dos períodos, que abarcaram gerações e que contribuíram para a construção de uma cultura educacional¹ brasileira.

Todavia, consideramos que o pano de fundo que de fato impediu a plena efetivação das políticas educacionais destinadas à escolarização do mundo rural foi a questão do uso e da posse da terra, ou seja, pela conformação da estrutura fundiária brasileira marcadamente concentrada (latifúndios) e pelas permanentes dificuldades de se efetivarem reformas agrárias no Brasil. Com breves exceções conduzidas pontualmente por alguns “partidos de esquerda” e por alguns poucos intelectuais, essa questão não entrou nas pautas dos programas de governos, tanto no plano federal quanto nos dos governos paraibanos, mesmo a realidade demonstrando tratar de um dos mais graves problemas sociais, políticos, econômicos do Brasil, que, inevitavelmente, repercutiram e, ainda hoje repercutem, na instância educacional dos diversos espaços rurais.

Consideramos os discursos que foram produzidos ao longo do tempo no sentido de tentar defender a necessidade de implementação da educação no meio rural, se

¹ Segundo Pinheiro (2009, p. 109), trata-se de “[...] uma dimensão específica e, ao mesmo tempo, abrangente do intercruzamento de saberes populares e de conhecimentos científicos que tomam como foco os aspectos relativos aos processos educacionais, sejam eles intra, extraescolares ou não escolares.”

não ingênua, mas, sobretudo, ideologicamente comprometida com os interesses dos segmentos dominantes, isto é, da burguesia financeira e, particularmente, da antiga aristocracia rural e dos atuais interesses vinculados ao agronegócio (latifundiários) e dos donos do poder de forma mais generalizada. Assim, pensamos que parte significativa das/os professoras/es, dos administradores públicos e da intelectualidade de uma maneira geral procurou, sempre que possível, evitar o aprofundamento dessa discussão e/ou estabelecer essas relações. Não foi à toa que a defesa de um Brasil com vocação agrícola e uma educação rural visando à regeneração do homem do meio rural; o ruralismo pedagógico e a ideia de fixar homens e mulheres no meio rural pelo caminho da educação; a ampliação da oferta de escolas rurais para vencer o analfabetismo para promover o desenvolvimento econômico (desenvolvimentismo) bem como as políticas de alfabetização funcional, objetivando a sua tecnificação, foram “projetos” que não obtiveram pleno sucesso, apesar das inúmeras investidas para a sua efetivação prática, uma vez que os processos migratórios do meio rural para os centros urbanos nunca cessaram, permanecendo até os dias atuais, mesmo apresentando-se, em cada momento histórico, com intensidades diferenciadas. Na verdade, o que predominou foi uma intensa política econômica e social de “esvaziamento” do meio rural/campo, conforme se verifica nos dados produzidos pelos censos demográficos, mantendo, ao mesmo tempo, o mínimo possível de pessoas naqueles espaços de vida cotidiana e de produção agropastoril, que contribuíram, mesmo inconscientemente, para o avanço do capital no campo, a partir de sua industrialização, com diversificados insumos, incluindo a mecanização e, mais recentemente, com intensos investimentos tecnológicos que aceleram o seu processo de reprodução, mas em benefício, quase exclusivo, para os “donos da terra”, ou para os grandes conglomerados econômicos – a agroindústria.

Além desse aspecto mais infraestrutural, pensamos que a educação rural no Brasil foi também palco de duas percepções de como ela deveria ser efetivada, política e pedagogicamente. Uma primeira assentada na escola/ensino rural que procurou contribuir com o “processo civilizatório” ou de construção de uma “identidade idealizada” a partir da negação das características comuns dos viventes rurais rotulados como arcaicos, ignorantes, rústicos – “jeca-tatu” –, envolvendo, concomitantemente, a preocupação com os altos índices de analfabetismo e com a ampliação da cidadania.

A segunda assentada na escola/ ensino agrário que procurou formar/escolarizar, objetivando, sobretudo, profissionalizar para melhorar as práticas produtivas do setor agropastoril. Podemos afirmar que a segunda perspectiva foi vencedora, apesar de termos, neste livro, nos concentrando em discutir acerca da primeira perspectiva, deixando para um outro momento a história da educação agrária no Brasil. Assim, pensamos se tratar da perspectiva educacional que de fato foi e é ainda vencedora, ao percebermos, por exemplo, na contemporaneidade, a força simbólica da propaganda televisiva na qual, exaustivamente, afirma, com belíssimas tomadas de imagens, que: “Agro: A Indústria-Riqueza do Brasil. Agro é tec, agro é pop, agro é tudo”, parece ter se tornado uma tendência hegemônica em relação aos projetos econômicos e, implicitamente, educacionais, destinados para o mundo rural/ campo.

Todavia, na contramão, existem significativos movimentos sociais do campo, tanto

em nível internacional como a Via Campesina², quanto os constituídos no Brasil, tais como: o Movimento dos Sem Terra – MST –, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA –, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB –, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC – e a Comissão Pastoral da Terra – CPT – que lutam, não somente pela reforma agrária, mas que defendem uma educação no campo e para o campo, enfrentando a perspectiva de uma formação de uma mão-de-obra meramente direcionada para atender as demandas do agronegócio.

Articuladamente à primeira parte do livro, na segunda nos detivemos em discutir a pluralidade de ações político-pedagógicas voltadas para a formação de um professorado mais qualificado/capacitado para atuarem nas escolas no e do meio rural/campo. Para tanto, constatamos que foram desenvolvidas uma série de atividades formativas mais rápidas e emergenciais e, concomitantemente, também com a criação de instituições escolares que, em tese, prioritariamente, deveriam formar professoras/es para atuarem especialmente nas escolas rurais ou do campo. Entretanto, essas ações políticas também se mostraram, se não de tudo ineficientes, mas, certamente, foram incapazes de difundir entre os povos do meio rural/campo uma consciência e força maior para conseguirem se manter no ambiente rural/campo. Mesmo considerando essa situação mais ampliada, identificamos, em um breve período da história da educação rural (1959 a 1964), uma ação mais engajada politicamente, que ironicamente não foi conduzida, prioritariamente, pelas/os professoras/es “normalistas”, ou seja, as/os mais “capacitadas/os, qualificadas/os”, mas pelas/os professoras/es leigas/os, que indiscutivelmente tiveram um papel relevante no processo de alfabetização consorciada à conscientização e à politização, seguindo, certamente, as orientações pedagógicas propostas por Paulo Freire. Essa perspectiva e ação libertadora ocorreu sobretudo no processo de construção do movimento das Ligas Camponesas, que receberam, é certo, apoio de diversos segmentos tanto da sociedade política quanto da sociedade civil. Nesse sentido, o mencionado movimento social rural/no campo marcou definitivamente a história dos trabalhadores rurais no Brasil, bem como relevantes aspectos relativos à história da educação brasileira, mesmo que as suas experiências e os sujeitos deles participantes tenham sido massacradas/os pelas forças ultraconservadoras que tomaram o poder a partir da instauração do golpe civil-militar de 1964.

Mas não podemos desconsiderar que, do ponto de vista estritamente pedagógico, as/os professoras/es capacitadas/os ou qualificadas/os desempenharam um importante papel no processo de melhoria nas práticas de ensino/ aprendizagem, especialmente assentados nos ideais da Escola Nova. No entanto, apesar da influência dos escolanovistas, não podemos nos esquecer que boa parte das instituições que

² Trata-se de um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar, como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar. Isso inclui: prioridade para uma produção de alimentos saudáveis, de boa qualidade e culturalmente apropriados, para o mercado interno. É fundamental, então, manter um sistema de produção camponês diversificado (biodiversidade, respeito à capacidade produtiva das terras, valor cultural, preservação dos recursos naturais). Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/entenda-quem-e-a-via-campesina/1040>. Acesso em: 25 abr. 2022.

formaram as “normalistas/ magistério/ pedagógico” eram ginásios/ colégios confessionais católicos, marcadamente tradicionalistas e conservadores. Esses ambientes prioritariamente particulares/ privados de formação certamente forjaram um perfil mais conservador e elitista do nosso professorado e que chega até os dias atuais. Agora, recebendo novos reforços ideologicamente conservadores, chegando aos liames do fundamentalismo, todavia, mais a partir dos “templos” do que das “escolas”. Assim, o que podemos esperar das próximas gerações de professora/es no Brasil!?

Mas, voltemos ao passado não muito distante... É necessário ainda ressaltarmos que o “compromisso” das/os normalistas com a elevação sociocultural dos povos rurais sempre foi afetado pelas difíceis condições de vida social-cultural dos distritos/ localidades, além das precariedades físicas das escolas rurais, tudo isso associado aos minguados salários. Nesse sentido, não é demais lembrarmos que, não raras vezes, as/os normalistas formadas/os nas capitais ou em centros urbanos menores, quando designadas a trabalharem nas escolas rurais, logo que possível, procuravam retornar para os locais de sua origem de formação ou para os centros urbanos mais desenvolvidos economicamente. Pensamos, portanto, que boa parte dos processos de qualificação/ capacitação de novas “normalistas e/ ou formadas nos cursos de magistério ou ainda pedagógicos” mais contribuíram para o melhoramento das práticas pedagógicas das escolas públicas e particulares localizadas nas áreas urbanas do que daquelas existentes no meio rural/ campo. Merece ainda que acrescentemos que todo esse processo de qualificação/ capacitação também contribuiu para um aperfeiçoamento da profissionalização docente. Assim sendo, essas condições socioculturais e econômicas, consorciadas aos ideais liberais e individualistas e, como dito, forjados em ambientes escolares de formação tradicionalistas e conservadores, se não impediram, mas dificultaram uma maior continuidade de ações e, portanto, resultando em frequentes fracassos e insucessos da educação rural brasileira.

E para pensarmos nas duras contradições do sistema capitalista:

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa dos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
Êh, oô, vida de gado
Povo marcado eh
Povo feliz
Êh, oô, vida de gado
Povo marcado eh
Povo feliz
Lá fora faz um tempo confortável
A vigilância cuida do normal
Os automóveis ouvem a notícia
Os homens a publicam no jornal

E correm através da madrugada
A única velhice que chegou
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou!
Eh, ôô, vida de gado
Povo marcado eh
Povo feliz
Eh, ôô, vida de gado
Povo marcado eh
Povo feliz
Oh oh oh
O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam esta vida numa cela
Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
A arca de Noé, o dirigível
Não voam, nem se pode flutuar

Não voam, nem se pode flutuar
Não voam, nem se pode flutuar³



³ Admirável Gado Novo. Com letra e música de Zé Ramalho, é a segunda faixa do segundo álbum solo do cantor e compositor paraibano, Zé Ramalho 2, também conhecido como A Peleja do Diabo com o Dono do Céu, gravado em junho de 1979 e lançado em setembro do mesmo ano pela Epic CBS. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/admiravel-gado-novo.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

9.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, José Carlos. O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande, MS: UFMS/ Imprensa Universitária, 1986.
- ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 279-305 (Coleção Educação Contemporânea).
- ALMEIDA, Horácio de. História da Paraíba. 2ª ed. Vol. I e II. João Pessoa, PB: Universitária-UFPB, 1978 (Documentos Paraibanos).
- ALMEIDA, José Américo de. A Paraíba e seus problemas. 3ª ed. João Pessoa, PB: SEC, A UNIÃO, 1980.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro de; FURTADO, Alessandra Cristina. Das Escolas Normais ao Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá: Formação e profissionalização docente em Mato Grosso (1910-1960). In: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; DIAS, Kamila Gusatti. (org.). Cultura escolar: histórias e memórias em diferentes espaços sociais. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2019, p. 168-185 (Coleção Educação, História & Memórias e Culturas em Diferentes Espaços Sociais).
- ANDRADE, Flávio Anício. O Curso Normal Regional e a formação de professora primária rural. In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. (orgs.). História e memória da educação rural no século XX. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020, p. 163-190.
- ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste. 4ª ed. revista e atualizada. São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980 (Coleção Brasil Ontem e Hoje, 10).
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, mai./ago. 2007, p. 177-195. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMT7LkLH/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.
- ANTUNES, Celso. Glossário para educadores(as). 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AQUINO, Luciene Chaves de. Práticas educativas de ensino rural no Grupo Escolar Xavier Júnior (1936-1946). Anais do Congresso Nacional de práticas educativas – COPRECIS, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA9_ID846_21082017232950.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.
- ARAÚJO, Henny Nayane Tavares de. Princípios cooperativistas no espaço escolar paraibano (1938-1949). Monografia (Graduação em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.
- ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.
- AUED, Bernadete Wruelevski. A Vitória dos vencidos: Partido Comunista Brasileiro e Ligas Camponesas (1955-64). Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1986.
- BANDEIRA, Lourdes; MIELE, Neide & GODOY, Rosa (orgs.). Eu marcharei na tua luta: a

vida de Elizabeth Teixeira. João Pessoa, PB: Universitária, 1997.

BARBOSA, Letícia Ramenh. Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana. Recife, PE, Editora do Autor, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Recurso digital. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BARRETO, Iolanda de Sousa. (Auto)biografia da educadora Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana, OSF): A guardiã. Curitiba, PR: Appis, 2021 (Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade).

BARROSO, José Liberato. A Instrução publica no Brasil. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

BEDIAGA, Begonha. Jardim Botânico do Rio de Janeiro e as ciências agrárias. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 62, n. 1, 2010, p. 28-32. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000100012. Acesso em: 15 dez. 2020.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Edward P. Thompson: história e formação. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2010 (Humanitas Pocket).

BEZERRA NETO, Luiz. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Recurso digital.

BISPO, Luana Maria Cavalcanti. Relicário Urbano: uma leitura do Bairro do Roger na cidade de João Pessoa. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

BLONDEL, Jean. As condições da vida política no Estado da Paraíba. 2ª ed. Reimpressão (facsimilar), Tradução e notas de Alcântara Nogueira. João Pessoa, PB: Assembleia Legislativa da Paraíba, A União, 1994 [1957] (Instituto de Direito Público e Ciência Política).

BOMENY, Helena. O Brasil de JK - Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. Rio de Janeiro, RJ: FGV CPDOC, s./a. (b). Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BONAVIDES, Paulo; PAES DE ANDRADE, Antonio. História Constitucional do Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991.

BONFIM, Paulo Ricardo. Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

BRASIL NUNCA MAIS. Um relato para a História. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BRIGAGÃO, Clovis. A militarização da sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

BURITY, Luiz Mário Dantas. "A Batalha da Produção": a Escola de Agronomia do Nordeste durante a Interventoria de Ruy Carneiro (Paraíba, 1940-1945). Anais Eletrônicos do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2013, p. 1-10.

BURITY, Luiz Mário Dantas; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. "Uma Província na Idade Agrícola das Nações": As raízes da educação agrícola e profissional na Parahyba do Norte oitocentista. In: AMORIM, Simone Silveira; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do (orgs.). Panorama da instrução primária no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016, p. 217-243.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: História e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos e Revisão técnica de Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Escola normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re) nascimento. Aracaju, SE, 2008. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/468/4ce4a0b28cb82b4ec3bb59f01c3054f9.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2021.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). Educação e escola no campo. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-40 (Coleção Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para escrita da história da educação. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, Autores Associados, vol. 12, n. 1, 2012, p. 45-70.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; SANTOS, Luciana Martins Teixeira dos. Memórias da Ditadura Militar: O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – como referência (1967-1985). In: DANTAS, Éder; NUNES, Paulo Giovanni Antonino; SILVA, Rodrigo Freire de Carvalho e (orgs.). Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: História, memória e construção da cidadania. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014, p. 173-201.

CASTANHO, André Paulo. Edição crítica da legislação imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão, MT: Campus Francisco Beltrão; Campinas, SP: Navegando Publicações, 2013.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, RN: UFRN-SBHE, 2002, p. 1-10.

CAVALCANTI, Ana Paula Mendes Rodrigues. Um jogo de lembranças: gênero, cultura e história local na prática educativa de Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

CELESTE FILHO, Macioniro. A educação rural delineada por organismos internacionais de cultura e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (orgs.). História e memória da educação rural no século XX. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020, p. 231-267.

CENTENO, Carla Villamaina. Educação no campo numa região de fronteira (1870-1930). In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 187-225 (Coleção Educação Contemporânea).

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). História: novos problemas. Tradução de Theo Santiago. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1988, p. 17-48.

CHACON, Vamireh. Vida e morte das constituições brasileiras. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1987.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio

de (orgs.). História e memória da educação rural no século XX. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020.

CHAVES, Edneila Rodrigues. Criação de vilas em Minas Gerais no início do regime monárquico. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 29, n. 51, set./dez. 2013, p. 817-845. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/NLK7MdnZRMDPHGz47s4GjBg/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2020.

CITTADINO, Monique. Populismo e golpe de Estado na Paraíba (1945-1964). João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB; Idéia Editora, 1998.

CORRÊA, Michelle Viviane Godinho. DOI-CODI. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/doi-codi/>. Acesso em: 28 jul.202.

CRISPIM, Shirley Regina Azevedo. O progresso educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935-1939). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

CUNHA, João Rolim da. Colégio Nossa Senhora de Lourdes. João Pessoa, PB: A União Editora, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco, 2002, p. viii-xii (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS MARTINS. ABC do Agricultor. 2ª ed. s/l.: s/e., 1913 (Edição Especial para o Estado de Alagoas).

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. A instrução feminina na capital da Província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa Senhora das Neves (1858-1895). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano (orgs.). Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889). João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB, 2008, p. 125-144.

ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk. Primeira república, intelectuais e educação: entre a utopia e o (des)encantamento de Castro Pinto (1886-1915). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

FAÇANHA, Sabrina Carla Mateus. Alfabetização de jovens e adultos no Estado da Paraíba: Registros político-pedagógica de experiências da década de 1960. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

FARIA NETO, Francisco. O ensino agrícola nas escolas. *Revista do professor*, São Paulo, Ano II, n. 13, 1935, p. 14-16.

FEITOSA, Miguel Alves. Duas palavras sobre o ensino. São Paulo, SP: Typ. de Vanorden & Cia., 1892.

FERNANDES, Irene Rodrigues; AMORIM, Laura Helena Baracuhy. Atividades produtivas na Paraíba. João Pessoa, PB: Universitária/ UFPB, 1999 (Coleção História Temática da Paraíba, vol. 2).

FERREIRA, Jorge. O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular 1945-1964. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Luna. A Escola Nova e a modernização do

ensino primário na Paraíba: a formação de professores e os grupos escolares (1930-1946). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

FREIRE, José Avelar. Alagoa Grande: Sua história. João Pessoa, PB: Idéia Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. CEPLAR: Histórico de um sonho coletivo – uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964. João Pessoa, PB: Conselho Estadual de Educação – SEC, 1995, p. 11-12 (Coleção Biblioteca Paraibana, vol. XIII).

GAIO, Daniel Machado. A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A circulação e uso do livro escolar de leitura em Pernambuco no século XIX. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinas, São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 121-151 (História de Leituras).

GALLIZA, Diana Soares de. Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890-1930. João Pessoa, PB: Idéia Editora, 1993.

GOMES, Angela de Castro. Introdução: as marcas do período. In: GOMES, Angela de Castro. (coord.). Olhando para dentro – 1930-1964. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Mapfre/ Objetiva, 2013, p. 23-39 (Coleção História do Brasil Nação:1808-2010, vol. 4, Direção de Lília Moritz Schwarcz).

GOMES, Leonardo Ribeiro. “Reconhecendo o trabalho desinteressado e patriótico dessa jovem”: Os líderes de Clubes 4-5 em Minas Gerais, década de 1960. In: LINHARES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (orgs.). Diálogos da História da Educação. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2017, p. 297-310. Recurso digital [formato PDF].

GONDRA, José Gonçalves. Artes de civilizar: Medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 (Coleção Perspectivas do Homem, vol. 35, Série Política).

GRAMSCI, Antonio. Gramsci: poder, política e partido. Tradução de Eliana Aguiar e organização de Emir Sader. 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992.

GURJÃO, Eliete de Queiróz. Morte e vida das oligarquias: Paraíba (1889-1945). João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1994.

HOBSBAWM, Eric J. Sobre História. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric J. Era dos extremos: O breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.

HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1994.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. 4ª ed. ampliada. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2012.

IANNI, Octavio. Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia – 1964/1978. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

JULIÃO, Francisco. Que são as Ligas Camponesas? Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962 (Cadernos do Povo Brasileiro, vol. 1).

LEITÃO, Deusdedit. O ensino público na Paraíba: síntese histórica da Secretaria da Educação. João Pessoa, PB: A União Editora, 1987.

LEWIN, Linda. Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar. Tradução de André Villalobos. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1993.

LIMA, Aristela Arestides. "Aprender a fazer e fazer para aprender": configurações do modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola (1967-1986). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2021.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanesi e LUCA, Tânia Regina de (orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 29-60.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. D. João VI e a educação brasileira: alguns documentos. Trabalho Necessário: Memórias e Documentos, Ano 6, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4640>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho; FURTADO, Alessandra Cristina e AMORIM, Rômulo Pinheiro. O professor rural como professor leigo: políticas de formação e o ofício docente no Piauí e Mato Grosso (1940-1970). In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (orgs.). História e memória da educação rural no século XX. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020, p. 271-300.

MAIA, César Portantiolo; SALES, Lilian Maria Pinto. Ação Católica e modernidade religiosa: um debate sobre a autonomia do leigo. Debates do NER, Porto Alegre, Ano 19, n. 34, ago./dez. 2018, p. 155-182. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/89950>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MAIA, Sabiniano. Sapé, sua história, suas memórias (1883-1985). João Pessoa, PB: UNIGRAF, 1985.

MALACUIAS, Josinaldo José Fernandes. Informação e cidadania na Penitenciária e Presídios do Roger. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1999.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Educação pela higiene: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849-1886). João Pessoa, PB: Ideia Editora, 2015.

MATE, Cecília Hanna. Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002 (Coleção Educar).

MATOS, Eilzo. Faculdade de Direito de Sousa: da criação do curso ao campus VI. 2ª ed. ampliada. Sousa, PB: AGT Produções. 2001.

MEDEIROS, Maria do Céu; SÁ, Ariane Norma de Menezes. O Trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB, 1999 (Coleção História Temática da Paraíba, vol. 1).

MELLO, José Octávio de Arruda. História da Paraíba: lutas e resistência. 12ª ed. João Pessoa, PB: A União, 2011.

MELLO, Vanessa Pereira da Silva; SÁ, Dominichi Miranda de. O "agricultor progressista":

- ciência e proteção à natureza em A Lavoura (1909-1930). *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 27, jun. 2018, p. 27-63. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8040>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo, SP: HUCITEC, 1997.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961). *Anais. V Congresso Brasileiro de Educação, 2008*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/848.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Tempo*, Niterói, vol. 15, n. 29, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/scbb7D6Lk3HN4tXqgkyYRSq/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 1997 (Coleção Pesquisa, n. 35).
- MOACYR, Primitivo. A instrução rural e o Império. *Revista do professor - Órgão do Centro do Professorado Paulista*, São Paulo, Ano VI, n. 22, nov. 1939, p. 15-17.
- MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, RS: Unijuí, 2007, p. 19-51.
- MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Tradução de Ary França e Raul de Andrade e Silva. São Paulo, SP: Hucitec; Polis, 1984 (Coleção Teoria e Realidade).
- MOTA, André. *Quem é bom já nasce feito: sanitarismo e eugenia no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. As Ligas Camponesas e os conflitos no campo. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa, PPGH-UFPB, n. 18 jan./jun. 2008, p. 11-31.
- NASCIMENTO, Roberta Maria Aguiar do. *Educação e destino das meninas desvalidas do Orphanato D. Ulrico: no cenário da Cidade da Parahyba (1913-1929)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.
- NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Os agrônomos e a construção das políticas para o ensino agrícola no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, vol. 17, n. 1 (44), jan./mar. 2017, p. 167-199. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40716>. Acesso: 12 jun. 2021.
- NICOLAU, Nathalia dos Santos. *Clubes agrícolas: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942-1958)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.
- OCTÁVIO, José. *A Revolução estatizada: um estudo sobre a formação do centralismo em 30*. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/ESAM, João Pessoa, PB: SEC/PB, FUNAPE/UFPB, 1983 (Coleção Mossoroense).
- OCTÁVIO, José. *A escravidão na Paraíba, historiografia e história: preconceitos e racismo numa produção cultural*. João Pessoa, PB: A União Editora, 1988.
- OLIVEIRA, Giordan Silva de. *Caminhos da reforma agrária: o processo histórico da reforma agrária no Alto Sertão paraibano, da “Luta pela Terra à Luta na Terra” (1985-2012)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Um Colégio no alto da cidade. In: MELO, Ana Lúcia Gomes de et al. (orgs.). *Catolé do Rocha em muitas lentes*. João Pessoa, PB: Gráfica JB, 2013, p. 133-154.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. *Igreja e renovação: Educação e Sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964)*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1983 (Temas Brasileiros II - Instituto Brasileiro de Desenvolvimento - IBRADES).

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

PEREIRA, José Almeida. *Memórias do Colégio Agrícola de Catolé do Rocha (1953-1970)*. Teresina, PI: Edição do Autor, 2017.

PEREIRA, Priscilla Leandro. *Educação rural na Paraíba (1946-1961): "um meio para fixar o homem ao campo"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

PESSOA, Victor Gadelha. *As Ligas Camponesas da Paraíba: história e memória*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (orgs.). *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981, p. 31-63 (Coleção Educação e Comunicação, vol. 5).

PICANÇO, Iracy Silva. *Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro*. Em aberto, Brasília, INEP, ano 5, n. 32, out/dez. 1986, p. 9-12.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *A era das cadeiras isoladas: o ensino primário e os conteúdos voltados para as atividades agro-pastoris na Paraíba*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, Unicamp, n. 2, abril/2001, p. 1-14. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc3_1.pdf.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935-1960)*. Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2003, vol. 1, p. 1-10.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *A era das escolas rurais na Paraíba (1935-1960)*. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charliton José dos Santos (orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 133-159 (Coleção Memória da Educação).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura educacional no oitocentos*. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (orgs.). *Múltiplas visões: cultura histórica no Oitocentos*. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/ UFPB, 2009, p. 101-122.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; SILVA, Joice Lima Branco da; OLIVEIRA, Felipe. O

INEP: expansão escolar e a formação do professorado primário paraibano (1955-1957). Anais eletrônicos do X Seminário Nacional do HISTEDBR – 30 anos do Histedbr (1986-2016) – Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. Campinas, SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1094/281>.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; OLIVEIRA, Manuela Garcia de; SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. Iniciativas para a formação do professorado rural na Paraíba, em Pernambuco e no Piauí. In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioni; MESQUITA, Ilka Miglio de (orgs.). História e memória da educação rural no século XX. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020a, p. 329-362.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. De Escola Normal Rural para Escola Normal Regional de Souza – PB: a formação de professoras/es para o meio rural (1943-1961). Cadernos de Pesquisa em Educação. Dossiê: Escolas, escolarização e profissão de professores/as: questões da história e da historiografia, Vitória, PPGE/UFES, n. 52, 2020b, p. 96-114.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. O ensino secundário na Paraíba: pluralidade no processo de escolarização (1836-1961). In: PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (orgs.). Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro. Vol. 1, Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2021, p. 369-385.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Educação rural no Brasil: da profusão de sentidos à ensaios propositivos. In: FERRONATO, Cristiano; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares (orgs.). Compreensões historiográficas da educação brasileira. Aracaju, SE: Criação, 2022a, p. 35-54. Recurso digital [formato PDF].

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. As Ligas Caponesas paraibanas e experiências educativas (1958 a 1964). In: SOUZA, Josefa Eliana; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da (orgs.). Múltiplos objetos e escritas na História da Educação: contribuições para a compreensão da cultura educacional brasileira. Vol. 1, Recife, PE: EdUPE, 2022b, p. 171-184. Recurso digital [formato PDF].

PINHEIRO, Paulo Sérgio; BRAUN, Eric. (orgs.). Democracia e violência: reflexões para a Constituinte. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. CEPLAR: Histórico de um sonho coletivo – uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964. João Pessoa, PB: Conselho Estadual de Educação – SEC, 1995 (Coleção Biblioteca Paraibana, vol. XIII).

PRESTES, Emília Maria da Trindade; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Educação popular e contexto sócio político: o caso da Cruzada ABC. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/ UFPB, 2001.

REIS, Eliana de Jesus. O parlamento paulista e a questão educacional: uma análise dos discursos de Chiquinha Rodrigues (1935-1937). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

REVEL, Jacques (org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Domingos de Azevedo. Colégio de Nossa Senhora das Neves. João Pessoa, PB: s/r., 1976.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil;

ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

RIBEIRO, Raphael Medina; CLEPS JR., João. Movimentos sociais rurais e a luta política frente ao modelo de desenvolvimento do agronegócio no Brasil. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, vol. 6, n. 11, fev. 2011, p. 75-112. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/12110>. Acesso em: 27 out. 2020.

RIBEIRO, Viviane Martins. Um olhar etnográfico sobre o Centro de Educação Produtiva – Pindobal. Monografia (Curso de Graduação em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba. Rio Tinto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14918>.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras/ Fapesp. 2003.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta; Heloisa Helena Pimenta. Regras de bem viver para todos: a Bibliotheca Popular de Hygiene do Dr. Sebastião Barroso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, Enoque Bernardo. A trajetória profissional e a prática docente de Nini Paes de Araújo em Itabaiana/PB (1945-1988). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

SANTOS, Suelly Cinthya Costa dos. Educação e trabalho para meninos desvalidos: um estudo sobre a Patronato Agrícola de Bananeiras (1924-1947). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SANTOS, Tatiana de Medeiros. Magistério em declínio: Histórias e memórias de ex-alunas do magistério do Colégio Nossa Senhora das Neves (1970). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. 3ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. IdeAção – Revista do Centro de Educação e Letras. Foz do Iguaçu, UNIOESTE, vol. 10, n. 2, 2º sem. 2008, p. 11-28.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 2ª ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB; São Paulo, SP: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60. Brasília, DF: Plano Editora, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democracia, ditadura e histórias da educação do tempo passado/presente. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2020. Recurso digital [formato PDF].

SILVA, Adilson Alves da; MOREIRA, Sebastiana Aparecida. Educação rural na História do Brasil: descontinuidades. In: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; DIAS, Kamila Gusatti (org.). Cultura escolar: histórias e memórias em diferentes

espaços sociais. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2019, p. 135-152 (Coleção Educação, História & Memórias e Culturas em Diferentes Espaços Sociais).

SILVA, Afonso Pereira da. Dos deveres e da educação. João Pessoa, PB: Teone, 1953.

SILVA, Enoque Bernardo da. História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SILVA, Reginaldo José da. A Cartilha do Camponês, o documento “Bença, mãe!” e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galileia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SILVA, Solange Pereira da; TORRES, Artemis. A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro. Revista Educação Pública, Cuiabá, vol. 24, n. 57, set./dez. 2015, p. 593-611.

SILVEIRA, Carlos Fernando Albuquerque da. De Bica a Parque Zoo-botânico Arruda Câmara: origens e evolução do primeiro parque urbano de João Pessoa. Vitruvius Arquitectos, Ano 16, out. 2015. Publicação eletrônica. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/16.185/5793>. Acesso: 10 jul. 2019.

SOARES JR., Azemar dos Santos. Corpos hígidos: o limpo e o sujo na cidade da Parahyba (1912-1924). Rio de Janeiro, RJ: AMCGuedes, 2015.

SOARES JR., Azemar dos Santos. Fisicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). São Paulo, SP: e-Manuscritos, 2019.

SOARES, Maria Valdenice Resende. Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949-1957): educação redentora para ascensão social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SOUSA, Débia Suênia da Silva. Colégio Nossa Senhora de Lourdes: culturas escolares em Cajazeiras-PB (1949-1983). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

SOUSA, Maria Cleide Soares de. Colégio Normal Francisca Mendes: Caminhos da escola Normal em Catolé do Rocha/PB. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOUZA, Pe. Ney de. Ação Católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites. Revista de Cultura Teológica, vol. 14, n. 55, abr./jun. 2006, p. 39-59. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15033>. Acesso em: 27 jun. 2020.

STEDILE, João Pedro (org.). A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai./ago. 2000, p. 61-88.

TARGINO, Ivan; MOREIRA, Emilia; MENEZES, Marilda. As ligas Camponesas na Paraíba: um relato a partir da memória dos seus protagonistas. Ruris, vol. 5, n. 1, mar. 2011, p. 83-117.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 5ª ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro, RJ: EdUFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Mariana Marques. “Olha o público cansado de esperar, o espetáculo não pode

parar!": uma história da Escola Piollin e suas "experiências" educativas (1977-1984). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

TEIXEIRA, Mariana Marques. O Instituto de Educação da Paraíba: uma história de formação docente (1935-1956). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. A Miséria da teoria - ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser). Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

TRIGUEIRO, Oswaldo. A Paraíba na primeira República. 2ª ed. João Pessoa, PB: A União Editora, 1982.

VASCONCELOS, Thais Gomes de; SILVA, Joice Lima Branco da; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. O ensino primário paraibano no campo e na cidade (1951-1958). Anais Eletrônicos do III Encontro de Pesquisa Educação no Campo. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2016, vol. 1, p. 527-539.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo, SP: Ática, 2007 (Coleção Ática Universidade).

VIANA, Elane Marcia Silva; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Política de formação de professores leigos na ditadura civil-militar e a memória de educadores no sertão da Bahia (1967-1983). Tempos históricos, vol. 22, 2º semestre/ 2018, p. 659-678.

VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria no Brasil: de Getúlio a Geisel - 1951 a 1978. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando? Em aberto. Brasília, INEP, ano 5, n. 32, out./dez. 1986, p. 1-8.

WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois. São Paulo, SP: Ática, 1994.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; NIENOV, Gisele. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007, p. 81-105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DP8NhxDHSJQdxbbvBgGsc8R/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2019.

WERLE, Flávia O. (org.). Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. Brasília, DF: Oikos; Liber Livros, 2010.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981 (Coleção Educação e Comunicação, vol. 5).

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2007, p. 235-266.

XAVIER, Libânia Nacif et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 96-113. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2019.

XAVIER, Wilson José Félix. As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958-1964). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

FONTES:

ALMEIDA, Laudemiro. O ensino agrícola e sua influência sobre a produção agrária. A União, João Pessoa, ano XLVII, n. 256, 15 nov. 1940.

ALVES, Joaquim. O Ensino Agrícola na Escola Primária. A União, João Pessoa, ano L, n. 147, 30 jun. 1942 (1ª Secção).

A UNIÃO. O ensino regional e os Amigos de Alberto Torres, João Pessoa, ano XLII, n. 106, 17 mai. 1934.

A UNIÃO. Clubes Agrícolas Escolares, João Pessoa, ano XLII, n. 111, 23 mai.1934.

A UNIÃO. Ensino rural na Parahyba, João Pessoa, ano XLIII, n. 38, 16 fev.1936.

A UNIÃO. Ensino rural na Parahyba, João Pessoa, ano XLIII, n. 110, 17 mai.1936 (2ª secção).

A UNIÃO. Semana Ruralista no Aprendizado Agrícola da Parahyba em Bananeiras, João Pessoa, ano XLIII, n. 167, 30 jul. 1936.

A UNIÃO. Departamento de Educação - Escolas Normaes Ruraes, João Pessoa, ano XLIII, n. 244, 4 nov. 1936.

A UNIÃO. 3.ª Semana Pedagógica sua instalação, domingo proximo, no edificio da Escola Normal. João Pessoa, ano XLIII, n. 245, 5 nov. 1936.

A UNIÃO. Texto da lei que Reforma a Instrucção Publica da Parahyba, João Pessoa, ano XLIII, n. 276, 13 dez. 1936.

A UNIÃO. Sociedade Brasileira de Educação Rural, João Pessoa, ano XLIII, n. 27, 7 mar. 1937 (2ª secção).

A UNIÃO. A Semana Ruralista no Aprendizado Agrícola de Bananeiras: Concurso da Escola de Agronomia do Nordeste, João Pessoa, ano XLIII, n. 200, 14 out. 1937.

A UNIÃO. Decreto nº 1.042, de 13 mai. 1938, que crêa a Escola Rural Modelo nesta capital, dispõe sobre a organização do ensino rural no Estado e dá outras providências, João Pessoa, ano XLV, n. 106, 14 mai. 1938.

A UNIÃO. A próxima instalação da Escola Rural Modelo: Esse novo estabelecimento de ensino será localizado na Fazenda "Simões Lopes", João Pessoa, ano XLV, n. 225, 7 out. 1938.

A UNIÃO. Semana Ruralista do Aprendizado Agrícola de Bananeiras, João Pessoa, ano XLV, n. 232, 15 out. 1938.

A UNIÃO. Movimento educacional do Estado no 1º semestre do corrente ano (ensino primário) – Comunicado do Departamento de Estatística e Publicidade – Serviço e Estatística), João Pessoa, ano XLV, n. 260, 22 nov. 1938.

A UNIÃO. Regulamento da Secretaria da Educação e Cultura – Decreto nº 1.279, de 28 jan. 1939, João Pessoa, ano XLVI, n. 23, 2ª Secção, 29 jan. 1939.

A UNIÃO. Parte oficial. [Decreto nº 1.339 de 06 mar. 1939], João Pessoa, ano XLVII, n. 52, 7 mar. 1939.

A UNIÃO. Parte Oficial – Decreto nº 1.342, de 7 mar. 1939 – Cria a Cruzada Paraibana de Educação e dá outras providências, João Pessoa, ano XLVII, n. 53, 8 mar. 1939.

A UNIÃO. As grandes obras do Nordeste, João Pessoa, ano XLVII, n. 142, 28 jun. 1939.

A UNIÃO. Curso rural de férias para professores na Escola de Agronomia do Nordeste. João Pessoa, ano XLVII, n. 239, 25 out. 1939.

A UNIÃO. A Escola de Agronomia do Nordeste – e os seus diversos cursos. João Pessoa, ano XLVII, n. 242, 28 out. 1939.

A UNIÃO. Departamento de Educação. João Pessoa, ano XLVII, n. 244, 1 nov. 1939.

A UNIÃO. Departamento de Educação - Curso de Férias. João Pessoa, ano XLVII, n. 246, 5 nov. 1939.

A UNIÃO. O encerramento do curso de férias para professores primários na Escola de Agronomia do Nordeste. João Pessoa, ano XLVII, n. 270, 5 dez. 1939.

A UNIÃO. Vida escolar - Escola Normal Rural. João Pessoa, ano XLVII, n. 61, 17 mar. 1940.

A UNIÃO. Ensino rural. João Pessoa, ano XLVII, n. 136, 19 jun. 1940.

A UNIÃO. A campanha do ensino ruralista na Paraíba. João Pessoa, ano XLVII, n. 147, 4 jul. 1940.

A UNIÃO. Sentido ruralista. João Pessoa, ano XLVII, n. 190, 27 ago. 1940.

A UNIÃO. Como se organiza um clube agrícola. João Pessoa, ano XLVII, n. 250, 8 nov. 1940.

A UNIÃO. Discurso do Interventor Rui Carneiro (trecho). João Pessoa, ano XLVII, n. 260, 21 nov. 1940.

A UNIÃO. Instituto José Augusto Trindade. João Pessoa, ano XLIX, n. 136, 18 jun. 1941.

A UNIÃO. A futura escola profissional rural. João Pessoa, ano XLIX, n. 150, 5 jul. 1941.

A UNIÃO. A escola profissional rural da Fazenda “Simões Lopes”. João Pessoa, ano XLIX, n. 151, 6 jul. 1941.

A UNIÃO. Semana Ruralista do Aprendizado Agrícola “Vidal de Negreiros”. João Pessoa, ano XLIX, n. 214, 19 set. 1941.

A UNIÃO. 4ª Semana Ruralista no Aprendizado Agrícola – A visita do Interventor Federal áquêle educandário. João Pessoa, ano XLIX, n. 238, 17 out. 1941.

A UNIÃO. Decreto-lei nº 3.723, 16 out. 1941 [Transfere ao Estado da Paraíba...]. João Pessoa, ano XLIX, n. 247, 28 out. 1941.

A UNIÃO. Instituto Histórico e Geográfico Paraibano - 8º Congresso Brasileiro de Educação. João Pessoa, ano L, n. 94, 28 abr. 1942 (1ª Secção).

A UNIÃO. As atividades no clube agrícola. João Pessoa, ano L, n. 109, 16 mai. 1942 (1ª Secção).

A UNIÃO. Organização do campo dos clubes agrícolas escolares. João Pessoa, ano L, n. 110, 17 mai. 1942 (1ª Secção).

A UNIÃO, Educação. João Pessoa, ano L, n. 120, 29 mai. 1942 (1ª Secção).

- A UNIÃO, Educação. João Pessoa, ano L, n. 147, de 30 jun. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Educação, ano L, n. 148, 1 jul. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Os clubes agrícolas e o Brasil de amanhã. João Pessoa, ano L, n. 149, 2 jul. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO, Educação. João Pessoa, ano L, n. 150, 3 jul. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Vantagens do clube agrícola – desperta o gosto e o amor pelo trabalho. João Pessoa, ano L. n. 155, 9 jul. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Educação. João Pessoa, ano L, n. 176, 2 ago. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Educação. João Pessoa, ano L, n. 196, 27 ago. 1942 (1ª Secção).
- A UNIÃO. Para instalar os cursos de monitores agrícolas na Paraíba. João Pessoa, ano LI, n. 38, 16 fev. 1943.
- A UNIÃO. Curso de monitores agrícolas. João Pessoa, ano LI, n. 39, 17 fev. 1943, p. 3.
- A UNIÃO. [De Campina Grande]. João Pessoa, ano LI, n. 43, 21 fev. 1943.
- A UNIÃO. Atividades agro-pecuárias na Paraíba. João Pessoa, ano LI, n. 44, 23 fev. 1943.
- A UNIÃO. A finalidade do curso de monitores agrícolas. João Pessoa, ano LI, n. 51, 3 e 4 mar. 1943.
- A UNIÃO. Departamento de Educação. João Pessoa, ano LI, n. 54, 5 mar. 1943 (Diário Oficial).
- A UNIÃO. Legião Brasileira de Assistência. João Pessoa, ano LI, n. 60, 14 mar. 1943.
- A UNIÃO. A instalação, ontem, dos cursos de monitores agrícolas. João Pessoa, ano LI. n. 40, 18 fev. 1943.
- A UNIÃO. Clubes agrícolas. João Pessoa, ano LI, n. 67, 23 mar. 1943. (Comunicado do Departamento de Educação).
- A UNIÃO. Legião Brasileira de Assistencia: Curso de monitores agrícolas (Novas inscrições). João Pessoa, ano LI, n. 87, 15 abr. 1943.
- A UNIÃO. Primeira turma de monitores agrícolas - (Comunicado da Secção de Fomento Agrícola). João Pessoa, ano LI, n. 88, 16 abr. 1943.
- A UNIÃO. Legião Brasileira de Assistencia - Curso de monitores agrícolas. João Pessoa, ano LI. n. 95, 28 abr. 1943.
- A UNIÃO. Decreto nº 409, 11 out. 1943 [Transforma em Normal Rural a Escola Normal Livre da cidade de Souza]. João Pessoa, ano LI, n. 234, 12 out. 1943.
- A UNIÃO. De Pombal - Campanha pró construção de um estabelecimento de ensino secundário. João Pessoa, ano LI, n. 239 de 17 out. 1943.
- A UNIÃO. [Decreto-lei nº 492, 10 nov. 1943 - Aprova o projeto e orçamento do Instituto Modelo Rural]. João Pessoa, ano LI, n. 261, 13 nov. 1943.
- A UNIÃO. O Interventor Ruy Carneiro - No local onde será edificado o Instituto Modelo Rural. João Pessoa, ano LI, n. 298, 29 dez. 1943.
- A UNIÃO. Instalada em Sabugí uma Escola Normal Rural Livre. João Pessoa, ano LII, n. 45, 26 fev. 1944.

- A UNIÃO. [Decreto nº 447 de 23 mai. 1944 – Concede subvenção à Escola Normal Rural São José da cidade de Souza]. João Pessoa, ano LII, n. 116, 24 mai. 1944 (Notícias oficiais).
- A UNIÃO. Semana ruralista do Aprendizado Agrícola “Vidal de Negreiros”, de Bananeiras. João Pessoa, ano LII, n. 199, 1 set. 1944.
- A UNIÃO. Semana ruralista em Bananeiras. João Pessoa, ano LII. n. 204, 7 set. 1944.
- A UNIÃO. Encerrou-se, em Bananeiras, a Semana Ruralista. João Pessoa, ano LII, n. 208, 13 set. 1944.
- A UNIÃO. Ainda a Semana Ruralista no Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros em Bananeiras. João Pessoa, ano LII, n. 220, 27 set. 1944.
- A UNIÃO. Secretaria de Educação e Saúde – Departamento de Educação. João Pessoa, ano LVI. n. 258, 5 nov. 1948 (Seção 2).
- A UNIÃO. [Cria o plano de construção de prédios escolares na zona rural do Estado]. João Pessoa, ano LVI, n. 2, 4 jan. 1949 (2ª Secção).
- A UNIÃO. João Pessoa, ano LVI, n. 6, 9 jan. 1949.
- A UNIÃO. Semana ruralista na Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros. João Pessoa, ano LVII. n. 192, 28 ago. 1949.
- A UNIÃO. 10ª Semana Ruralista, 5ª da Semente. João Pessoa, ano LVII, n. 223, 5 out. 1949.
- A UNIÃO. João Pessoa, PB, 25 fev.1950.
- A UNIÃO. João Pessoa, PB, 16 mar. 1950.
- A UNIÃO. A organização de clubes agrícolas nas escolas da Paraíba. João Pessoa, ano LIX, n. 196, 28 ago. 1951.
- A UNIÃO. O papel dos clubes agrícolas no aumento da produção. João Pessoa, ano LIX, n. 217, de 30 set. 1951.
- A UNIÃO. Ensino primário na Paraíba. João Pessoa, PB, 26 mar. 1952.
- A UNIÃO, João Pessoa, PB, 3 mai. 1952.
- A UNIÃO, Curso de especialização de professores rurais. João Pessoa, ano LX, n. 145, 1 jul. 1952.
- A UNIÃO, Novas orientações aos clubes agrícolas. João Pessoa, ano LX, n. 151, 8 jul. 1952.
- A UNIÃO, Curso de especialização de professores. João Pessoa, ano LX, n. 257, 13 nov. 1952.
- A UNIÃO, Secretaria de Educação e Saúde – Curso de Férias para professores rurais – Edital. João Pessoa, ano LX, n. 267. 26 nov. 1952 (Diário Oficial).
- A UNIÃO. Em funcionamento o Curso de Professores Rurais. João Pessoa, ano LX. n. 282, 14 dez. 1952.
- A UNIÃO, João Pessoa, PB, 18 jan. 1953.
- A UNIÃO, João Pessoa, PB, 17 mai. 1953.
- A UNIÃO. [Lei nº 984, 9 dez. 1953]. João Pessoa, ano LXI, n. 03, 5 jan. 1954 (Diário Oficial).
- A UNIÃO. Esperando um Inspetor do I.N.E.P. João Pessoa, ano LXI. n. 16, 21 jan. 1954.

- A UNIÃO. O incentivo à disseminação das escolas rurais. João Pessoa, ano LXII, n. 76, 4 abr. 1954.
- A UNIÃO. João Pessoa, ano LXII. n. 125, 6 jun. 1954.
- A UNIÃO. João Pessoa, ano LXII. n. 127, 9 jun. 1954.
- A UNIÃO, João Pessoa, 27 jan. 1955.
- A UNIÃO, João Pessoa, 31 jan. 1955.
- A UNIÃO, João Pessoa, 5 fev. 1955.
- A UNIÃO, Mensagem do governador José Américo de Almeida, enviada ao Poder Legislativo, 17 jun. 1955.
- A UNIÃO, João Pessoa, 16 jul. 1955.
- A UNIÃO, João Pessoa, 29 jul. 1955.
- A UNIÃO, João Pessoa, 13 mar. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 22 mar. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 10 abr. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 1º mai. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 22 mai. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 5 jun. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 1º set. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, 19 set. 1956.
- A UNIÃO, João Pessoa, ano LXV, n. 86, 11 mar. 1957.
- A UNIÃO, Clubes agrícolas. João Pessoa, ano LXV, n. 87, 12 mar. 1957.
- A UNIÃO, Ensino no interior. João Pessoa, PB, 13 mai. 1957.
- A UNIÃO. João Pessoa, 8 fev. 1958.
- A UNIÃO, João Pessoa, 11 jun. 1958.
- A UNIÃO, João Pessoa, 31 jan. 1959.
- A UNIÃO, O que fez a Campanha Nacional de Educação Rural – Paraíba o Estado excluído. João Pessoa, 4 mar. 1959.
- A UNIÃO, Encerrado ontem ciclo de supervisão especializada, criado pelo Secretário de Educação. João Pessoa, 23 jan. 1965.
- BACA, Nick C' de. Manual de clubes agrícolas 4-S. Rio de Janeiro. RJ: Ministério da Agricultura, Serviço Cooperativo Interamericano de Agricultura, Extensão Agrícola, 1953. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso: 20 set. 2021.
- BANDEIRA, Pe. Hildon. Clubes agrícolas na Paraíba. A União, João Pessoa, ano LI, n. 44, 23 fev. 1943.
- BARRIGUELLI, José Cláudio. Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo (1870-1956), São Carlos, SP: UFSCar, 1981. Arquivo de História Contemporânea, Vol. II (Anexo 1).

BELLO FILHO, Carlos. Pelo ensino primário-agrícola. Almanach do Estado da Parahyba. 16º anno, 8ª phase. João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1933, p. 10-13.

BÉLO, Carlos. Como ensinar agricultura na escola primária. Anuario da Paraíba. Primeiro ano. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1934, p. 81-83.

BRAZIL, Império do. Actos Legislativos. Secretaria d'Estado dos Negocios do Imperio. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as terras devolutas no Imperio. Disponível em: <http://registro1zona.com.br/?p=372>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRAZIL, Império do. Coleção de Leis do Império do Brasil [Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso: 29 nov. 2021.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso: 14 out. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 24.439, de 21 de junho de 1934 - Extingue a atual Diretoria Geral de Educação e incorpora os seus serviços à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública; organiza, nessa Secretaria, a Diretoria Nacional de Educação; dispõe sobre os serviços de fiscalização dos institutos de ensino superior e dos estabelecimentos de ensino comercial e secundário, e dá outras providências). Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1. 25/6/1934, Página 12274. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24439-21-junho-1934-508449-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL, Senado Federal. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 [Lei orgânica do ensino secundário]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL, Câmara Federal. Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. [Lei que cria o Fundo Nacional do Ensino Primário]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de julho de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. [Lei orgânica do ensino normal]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º ago. 2014.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1, de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Plano Trienal de Educação (1963-1965). Brasília, DF, 1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/>

me001498.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 53.700, de 13 de março de 1964. [Declara de interesse social para fins de desapropriação determinadas áreas rurais]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53700-13-marco-1964-393661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL, Câmara Federal. Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964 [Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Rio de Janeiro, GB: Diário Oficial da União - Seção 1, de 19 de dezembro de 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CARNEIRO, Ruy. Atividades do Govêrno da Paraíba em 1942. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1943.

CARVALHO, Orlando M. de. Escola Rural Modêlo de Tegipió. In: Revista do Ensino. Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, Ano III, n. 10, 1934, p. 51-61.

COELHO, José. Relatorio de 1919 apud Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Solon Barbosa de Lucena, M.D. Presidente do Estado, pelo Director Geral da Instrucção Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti, em 1921 (primeira parte). In: Jornal O Educador, Anno I, número I. Parahyba: 1º de novembro de 1921.

COSTA, Sizenando. Escola Rural Modelo. Revista do ensino, João Pessoa, Imprensa Oficial, n. 8 e 9, 1934, p. 61-64.

COSTA, Sizenando. A escola rural. A União, João Pessoa, ano XLIII, n. 260, 24 nov. 1936.

COSTA, Sizenando. Escolas Ruraes. Boletim de educação, Departamento de Estatística e Publicidade, anno 1, n. 2, João Pessoa, Imprensa Oficial, 1937, p. 3-6.

COSTA, Sizenando. Como e porque deve ser organizado o ensino rural na Paraíba. A União, João Pessoa, ano XLV, n. 52, 6 mar. 1938.

COSTA, Sizenando. A Escola rural. Rio de Janeiro, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1941.

DECRETO nº 1.042, de 13 de maio de 1938. In: Revista do Ensino, Orgão da Directoria do Ensino Primário. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, anno VI, nº 16, ago. 1938. (Trimestral), p. 23-26.

DIRECTORIA DO ENSINO PRIMARIO. Relatorio e plano de reforma da Instrucção Publica da Parahyba, apresentados ao Exmo. Sr. Governador do Estado, pelo professor José Baptista de Mello, Director do Ensino Primario. A União, João Pessoa, ano XLII, n. 173, 4 ago. 1935 (2ª secção).

EBC - Empresa Brasil de Comunicação. Discurso de Jango na Central do Brasil em 1964. Disponível em: <https://memoria.etc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREITAS, Honorato de. Ensino rural. A União, João Pessoa, ano LI, n. 41, 19 fev. 1943a.

FREITAS, Honorato de. Clubes Agrícolas na Paraíba. A União, João Pessoa, ano LI, n. 43, 21 fev. 1943b.

GOMES, Mario. Rendimento escolar. A União, João Pessoa, ano XLIX, n. 110, 17 mai. 1941.

GOMES, Mario. Ação preparadora dos clubes agrícolas. A União, João Pessoa, ano LI, n. 75, 1º abr. 1943.

HENRIQUES, João. O ensino rural na Paraíba. A União, João Pessoa, ano LI, n. 15, 20 jan. 1944.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE – Conselho Nacional de Estatística. Recenseamento geral do Brasil – 1950. Estado da Paraíba – Censo demográfico. Rio de Janeiro, DF: Serviço Nacional de recenseamento, 1955 (Série Regional, vol. XVI, Tomo 1).

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Vol. XVII, Lucas, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1960.

JUNIOR, Maragliano. Educação sanitária do meio rural. A União, João Pessoa, ano XLVII, n. 270, 3 dez. 1940.

LIMA, Pe. Manoel Otaviano de Moura. Relatório das Atividades do ano de 1952, encaminhado a Secretaria de Educação e Saúde. João Pessoa, PB: datilografado, em 20 de dezembro de 1952.

MANUAL para Estabelecer Clubes 4S. Costa Rica: Ministério de Agricultura y Ganadería de Costa Rica, s.d. Disponível em: http://www.mag.go.cr/acerca_del_mag/adscritas/club4s/MANUAL-PARA-ESTABLECER-CLUBES4s.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, na abertura da 3ª sessão da 7ª legislatura [em 1911]. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 50-52.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da 1ª sessão da 11ª legislatura [em 1921]. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 73-79.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Artur da Silva Bernardes, na abertura da 3ª sessão da 12ª legislatura [em 1923]. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1, Brasília, DF: INEP, 1987, p. 85-90.

MENSAGEM apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, no dia 3 de maio de 1935. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1, Brasília, DF: INEP, 1987, p. 131-135.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa em 1947. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 155-163.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa em 1949. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 168-184.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da república, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa em 1951. In: MEC-INEP. A Educação nas

mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 197-204.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa em 1952. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 204-221.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, na abertura da sessão legislativa em 1957. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 270-290.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, na abertura da sessão legislativa, em 1958. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 291-308.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, na abertura da sessão legislativa, em 1959. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 308-328.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, na abertura da sessão legislativa, em 1960. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 328-346.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa, em 1962. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 353-356.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa, em 1963. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 356-365.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa, em 1964. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 365-377.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa, em 1965. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 379-382.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa, em 1966. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 383-385.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa, em 1967. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 385-390.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Artur da Costa e Silva, na abertura da sessão legislativa, em 1968. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 391-397.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Artur da Costa e Silva, na abertura da sessão legislativa, em 1969. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 397-401.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, na abertura da sessão legislativa, em 1970. In: MEC-INEP. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. 2. Brasília, DF: INEP, 1987, p. 403-409.

MINISTÉRIO da Educação e Saúde — Organização do ensino primário e normal – Estado da Paraíba. [Rio de Janeiro, DF]: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Boletim nº 8, Vol. VII, 1940.

MINISTÉRIO da Educação e Saúde — O ensino normal no Brasil – relação dos estabelecimentos de ensino normal em funcionamento em dezembro de 1945. [Rio de Janeiro, DF]: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Boletim nº 34, 1946.

MINISTÉRIO da Educação e Saúde — Organização do ensino primário e normal – Estado da Paraíba. [Rio de Janeiro, DF]: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Boletim nº 62, 1950.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP. Relatório do IV Encontro nacional sobre os chefes dos serviços de supervisão de ensino primário. Rio de Janeiro, GB: Faculdade de Filosofia Santa Úrsula – PUC-Rio, 1967. (datilografado). Acesso em 03 jun. 2021.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP. Relatório do V Encontro nacional sobre os chefes dos serviços de supervisão de ensino primário. Rio de Janeiro, GB: Casa do Professor, 1969a. (datilografado). Acesso em 03 jun. 2021.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP. Relatório do VI Encontro nacional sobre os chefes dos serviços de supervisão de ensino primário. Maceió, AL: Centro de Treinamento Aperfeiçoamento de Pessoal de Maceió, Aracaju, SE: Centro de Supervisão de Sergipe, 1969b. (datilografado). Acesso em 03 jun. 2021.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP. Relatório do VII Encontro nacional sobre os chefes dos serviços de supervisão de ensino primário. Santa Catarina e Rio Grande do Sul. 1970. (datilografado). Acesso em 04 jun. 2021.

MINISTÉRIO da Educação. Conheça a história da educação brasileira. <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 07 out. 2020.

MOREIRA, José Neves. A Escola rural. A União, João Pessoa, ano LI, n. 272, 27 nov. 1943.

OLIVEIRA, José Clementino de. Problemas do Brasil. Recife, PE: Oficinas Graphicas do Diario da Manhã, 1938.

OLIVEIRA, José Clementino de. Monitores agrícolas. A União, João Pessoa, ano LI, n. 61, 16 mar. 1943, p. 4.

PARAHYBA do Norte, Provincia da. Falla, com que o Exm. Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. S./l.

PARAHYBA do Norte, Provincia da. Relatório apresentado por Henrique de Beaurepaire Rohan á Assembleia Legislativa, em 20 de setembro de 1858. Parahyba: Typographia de José Rodrigues da Costa, 1858.

PARAHYBA do Norte, Provincia da. Relatório apresentado ao Illm e Exm. Sr. Dr. Ambrozio Leitão da Cunha, no acto de tomar posse do cargo de Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, por Henrique de Beaurepaire Rohan em 1859. Parahyba: Typographia de José

Rodrigues da Costa, rua Direita, nº 6, 1859.

PARAHYBA do Norte, Província da. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte, no dia 2 de outubro 1869, pelo Exm. Presidente Dr. Venancio José de Oliveira Lisbôa. In: FERRONATO, Cristiano. (org. do volume). A instrução pública na Parahyba do Norte, discursos, falas e relatórios de presidentes da província (1837-1889). (recurso eletrônico). Vitória, ES: SBHE; Aracaju, SE: EDUNIT; Virtual Livros 2015 (Coleção Documentos da Educação Brasileira: Organizadores da série: Cláudia Engler Cury, Mauricéia Ananias e Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; 12). Recurso digital [formato ePub].

PARAHYBA do Norte, Província da. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Presidente da Província Dr. Venancio José de Oliveira Lisbôa, em 17 de fevereiro de 1870. Parahyba, Typ. Conservadora, 1870. In: FERRONATO, Cristiano. (org. do volume). A instrução pública na Parahyba do Norte, discursos, falas e relatórios de presidentes da província (1837-1889). (recurso eletrônico). Vitória, ES: SBHE; Aracaju, SE: EDUNIT; Virtual Livros 2015 (Coleção Documentos da Educação Brasileira: Organizadores da série: Cláudia Engler Cury, Mauricéia Ananias e Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; 12). Recurso digital [formato ePub].

PARAHYBA do Norte, Província da. Falla, com que o Exm. Sr. Dr. Antonio Herculano de Souza Bandeira, Presidente da Província abriu a primeira sessão da 26ª legislatura d'Assembléa Provincial da Parahyba, em 01 de agosto de 1886. Parahyba do Norte: Typographia Liberal – Rua Duque de Caxias, nº 85, 1886.

PARAHYBA do Norte, Província da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa em 2 de setembro de 1897 por ocasião da instalação da 2ª legislatura pelo Presidente do Estado Dr. Antonio Alfredo da Gama e Mello. Parahyba: Imprensa Official, 1897.

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1909 por ocasião da instalação da 2ª sessão da 5ª legislatura pelo presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMIX [1909].

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1910 por ocasião da instalação da 3ª sessão da 5ª legislatura pelo Presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMX [1910].

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado em 1º de setembro de 1911 por ocasião da instalação da 4ª sessão da 5ª legislatura pelo Presidente do Estado João Lopes Machado. Parahyba do Norte: Imprensa Official, MCMXI (1911).

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa na abertura da 2ª sessão ordinária da 7ª legislatura, pelo João Pereira de Castro Pinto (presidente do Estado) em 1913. Parahyba: Torre Eiffel, 1913.

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa na abertura da 3ª sessão ordinária da 7ª legislatura a 1º de setembro de 1914 pelo Dr. João Pereira de Castro Pinto, Presidente do Estado. Parahyba: Torre Eiffel, 1914.

PARAHYBA do Norte, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa na abertura da 2ª sessão ordinária da 8ª legislatura, 1º de setembro de 1921, pelo Dr. Solon Barbosa de Lucena, presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1921.

PARAHYBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, na

3ª sessão ordinária da 9ª legislatura por João Suassuna, Presidente do Estado. Parahyba: Imprensa Official, 1926.

PARAHYBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa, na abertura da sessão ordinária de 1935, pelo governador Argemiro de Figueiredo. João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1935.

PARAÍBA, Governo da. Serviços e realizações em 1943. Exposição apresentada ao Presidente Getúlio Vargas pelo Interventor Ruy Carneiro. João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1944.

PARAÍBA, Estado da. Administração do Exmo. Sr. Des. Severino Montenegro, no período de 5 de novembro de 1945 a 14 de fevereiro a 1946. João Pessoa, PB: Imprensa Official, 1946.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador Oswaldo Trigueiro, em 1947. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1947.

PARAÍBA, Govêrno da. Relatório apresentado pelo Interventor José Gomes da Silva ao Exmo. Sr. General Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1947.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador Oswaldo Trigueiro, em 1º de junho de 1948. João Pessoa, 1948 (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador Oswaldo Trigueiro, em 1º de junho de 1949. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1949.

PARAÍBA, Estado da. Diário Oficial. Lei nº 320, de 8 de janeiro de 1949. João Pessoa, PB: 14 jan. 1949.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador Oswaldo Trigueiro, em 1º de junho de 1950. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1950.

PARAÍBA, Estado da. Diário Oficial. Administração do Governo José Américo de Almeida – Atos do Governador. Lei nº 850 de 06 de dezembro de 1952. Dá organização ao Ensino Normal no Estado da Paraíba. João Pessoa, PB: 21 dez. 1952.

PARAÍBA, Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba, pelo Governador José Américo de Almeida, em 1º de junho de 1953. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1953.

PARAÍBA, Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado da Paraíba, pelo Governador João Fernandes de Lima, em 1º de junho de 1954. João Pessoa, PB, 1954. (Documento datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo Governador José Américo de Almeida, em 1º de junho de 1955. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Official, 1955.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem do executivo estadual enviada à Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba pelo Exmo. Sr. Governador Flávio Ribeiro Coutinho, em 1º de junho de 1956. João Pessoa, PB: Divisão de Imprensa Official, 1956.

PARAÍBA, Estado da. Diário Oficial. João Pessoa, 10 jul. 1957.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado, pelo

Governador Flávio Ribeiro, em 1º de junho de 1957. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1957.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador Pedro Moreno Gondim, na sessão de 1º de junho de 1958. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1958.

PARAÍBA, Estado da. Assembléia Legislativa [Lei nº 2.002 de 16 de março de 1959 que subvenciona a Escola Normal Regional da cidade de Cuité, e dá outras providências], 1959a. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Assembléia Legislativa da. [Lei nº 2.090 de 5 de maio de 1959 que confere vantagens a professores e regentes de classe que exerçam o magistério em zona rural e dá outras providências], 1959b. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador José Fernandes de Lima, na sessão de 1º de junho de 1960. João Pessoa, PB: Departamento de Publicidade, 1960.

PARAÍBA, Estado da. Assembléia Legislativa - Casa Epitácio Pessoa. Decreto Legislativo nº 78, de 18 de junho de 1965 que Reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura, cria cargos e dá outras providências. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador João Agripino Filho, em 1966. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador João Agripino, em 1967. João Pessoa, PB: Estado da Paraíba, 1967.

PARAÍBA, Estado da. Mensagem anual para o exercício de 1969, do Governador José Agripino Filho. João Pessoa, PB, 1969. (datilografado).

PARAÍBA, Estado da. Mensagem ao poder Legislativo, em 31 de março de 1970. João Pessoa, PB. 1970. (datilografado).

QUEIROZ, Maria da Gloria Cesar de. O problema da escola rural brasileira. A União, João Pessoa, ano XLIX, n. 259, 12 nov. 1941.

RELATÓRIO de Governo. O que foi o governo de Pedro. João Pessoa, PB: s/e, 30 jan. 1966.

REVISTA do Ensino. O Ensino rural – Clubs Agrícolas. João Pessoa, PB: Departamento de Educação. Anno IV, n. 14, dez. 1936, p. 61-62.

REVISTA do Ensino. O ensino rural na Paraíba. João Pessoa, Imprensa Oficial, Ano V, n. 16, ago. 1938, p. 23-26.

RODRIGUES, Chiquinha. Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Rural. Revista do Ensino. João Pessoa, Departamento de Educação. Anno 5, n. 15, dez. 1937, p. 45-47. Disponível em: <https://issuu.com/revistadoensino>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SÃO Paulo. Decreto nº 6.047, de 19 de agosto de 1933. [Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providências]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-6047-1933-sao-paulo-susta-a-execucao-do-decreto-n-6047-de-19-08-1933>. Acesso em: 4 nov. 2021.

SILVEIRA, José Damasceno da. Educação rural. Revista do Ensino, João Pessoa, Departamento de Educação, Anno IV, n. 14, dez. 1936, p. 57-59.

TEIXEIRA, Anísio. Expansão... ou dissolução? (Discurso de posse de Anísio Teixeira no INEP). Brasília, DF; Ministério da Educação e Saúde/Departamento de Imprensa Nacional/Serviço de Documentação, 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Centros de treinamento de professores primários. In: Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago do Chile, 5-19 mar. 1962. Santiago, 1962. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/centros.html>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SITES CONSULTADOS:

A CORRUPÇÃO durante o regime militar [artigo]. Portal Guia do Estudante. Recurso digital. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/atualidades-vestibular/a-corrupcao-durante-o-regime-militar>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ADMIRÁVEL Gado Novo [letra de música]. Portal Vaga Lume. Recurso Digital. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/admiravel-gado-novo.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ALBERTO Torres [verbete]. Portal Intérpretes do Brasil. Recurso Digital. Disponível em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/75.av>. Acesso em: 4 jul. 2019.

AS POLÍCIAS Federais [artigo]. Portal Vermelho. Recurso digital. Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/as-policias-federais/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DEPARTAMENTO de Ordem Política e Social [verbete]. Portal Wikipedia. Recurso digital. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Ordem_Pol%C3%ADtica_e_Social. Acesso em: 28 jul. 2021.

ENTENDA quem é a Via Campesina [verbete]. Portal Terra de Direitos. Recurso Digital. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/entenda-quem-e-a-via-campesina/1040#>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ESTATUTO do Trabalhador Rural [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estatuto-do-trabalhador-rural>. Acesso em: 6 nov. 2020.

FRANCISCO Julião Arruda de Paula [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-juliao-arruda-de-paula>. Acesso em: 2 out. 2020.

GOLPE militar de 1964 [artigo]. Brasil.doc. Portal Projeto República UFMG. Recurso digital. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/1-golpe-militar-de-1964/>. Acesso em: 8 out. 2020.

GOOGLE Books [Ferramenta de Busca]. Recurso Digital. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Manual_de_clubes_agr%C3%ADcolas_4_S.html?id=QklgAAAAMAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 20 set. 2021.

GOOGLE Search [Ferramenta de Busca]. Recurso Digital. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=%E2%80%99CHortas+para+o+Brasil%E2%80%9D>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HISTÓRIA da Assistência Social: da LBA ao SUAS [artigo]. Portal Portabilis. Recurso Digital. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/historia-da-assistencia-social/>. Acesso

em: 2 ago. 2020.

HISTÓRICO [artigo]. Portal do Colégio Nossa Senhora da Luz. Recurso digital. Disponível em: <https://www.colegiodaluz.com.br/pagina.php?pg=1>. Acesso em: 3 set. 2021.

INSTITUTO de Pesquisas e Estudos Sociais [verbete]. Portal Wikipedia. Recurso digital. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_Pesquisas_e_Estudos_Sociais. Acesso em: 8 out. 2020.

JULIÃO, Francisco [verbete]. Atlas Histórico do Brasil. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/2625>. Acesso em: 4 nov. 2020.

JUVENTUDE Universitária Católica - JUC [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>. Acesso em: 24 nov. 2020.

LIGAS camponesas – História do Brasil [verbete]. Portal São Francisco. Recurso digital. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/ligas-camponesas>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OPERAÇÃO Bandeirante [verbete]. Portal Wikipedia. Recurso digital. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Bandeirante. Acesso em: 28 jul. 2021.

PORTAL RedeGN [notícias]. Recurso digital. Disponível em: https://www.redegn.com.br/index.php?sessao=noticia&cod_noticia=39661. Acesso em: 10 nov. 2020.

QUEM Somos [artigo]. Portal OEA – Organização dos Estados Americanos. Recurso digital. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp. Acesso em: 4 set. 2021.

SEIS décadas depois, a vida no Engenho Galileia, marco das Ligas Camponesas, mudou totalmente [notícia]. Recife, 12 jan. 2015. Portal Diário de Pernambuco. Recurso digital. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/01/seis-decadas-depois-a-vida-no-engenho-galileia-marco-das-ligas-camponesas-mudou-totalmente.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SOCIEDADE dos Amigos de Alberto Torres [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA da Política Agrária – SUPRA [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-da-politica-agraria-supra>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA do Desenvolvimento do Nordeste [verbete]. Portal Wikipedia. Recurso digital. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Superintend%C3%A7%C3%A3o_do_Desenvolvimento_do_Nordeste. Acesso em: 29 jul. 2021.

UNIÃO dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB [verbete]. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. CPDOC-FGV. Recurso Digital. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-dos-lavradores-e-trabalhadores-agricolas-do-brasil-ultab>. Acesso em: 5 nov. 2020.



ANEXOS

ANEXO 1

DECRETO Nº 1.042, DE 13 DE MAIO DE 1938

Crêa a Escola Rural Modelo nesta capital, dispõe sobre a organização do ensino rural no Estado e dá outras providências.

Argemiro de Figuerêdo, Interventor Federal no Estado da Paraíba.

Considerando que o ensino público deve dirigir-se no sentido de proporcionar ao homem meios honestos de subsistência em harmonia com os interesses do Estado:

Considerando que o ensino rural melhora as condições de vida dos habitantes do campo e por isso fixa-o na sua gléba, evitando o êxodo para os grandes centros urbanos,

DECRETA:

Art. 1º – De acordo com o art. 2º da Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, fica creada nesta capital a Escola Rural Modelo.

Art. 2º – Essa escola destina-se a ministrar o ensino rural especial aos alunos dos bairros pobres da cidade, que tenham sido aprovados nas matérias constitutivas do 3º ano do curso primário e a formar um professorado de emergência.

Art. 3º – A fundação de todas as culturas e construção das instalações da Escola Rural Modelo serão feitas sob a orientação e com os recursos da Secretaria da Agricultura, Comercio, Viação e Obras Públicas.

Art. 4º – O corpo docente da Escola será constituído de tantos professores quantas forem as classes do ensino de letras para cada turno, um de agricultura e criação e um de culinária e indústrias domésticas.

§ Único – Além dos professores permanentes de letras, agricultura, pecuária e culinária, a Escola contratará especialista, mestre de ofício, etc. Para ministrarem cursos ligeiros que não poderão exceder de 4 meses.

Art. 5º – A direção da Escola será exercida por um professor de letras especializado em assuntos rurais.

Art. 6º – Os professores normalistas que fizerem estágio na Escola Rural Modelo, com real proveito a juízo da respectiva diretoria, e derem aplicação aos novos conhecimentos nas escolas granjas dos Municípios ou nas que conseguirem fundar, serão promovidos á entracia superior.

§1º – Se o estagiário portador de diploma de normalista ainda não pertencer ao quadro do magistério, será nomeado para a 1º entracia desde que tenha se revelado de orientar o ensino em uma escola-granja.

§2º – No caso de não ser diplomado o estagiário, nas condições acima poderá ser contratado com 200\$000 mensais.

Art. 7º – As prefeituras ficam obrigadas a instalar onde fôr mais apropriado e ajudar a manter pelo menos uma escola-granja em cada município.

Art. 8º – Compreende-se por escola-granja aquela que, além do ensino de letras ao programa oficial ministrar praticamente em terreno doado pela prefeitura ou por particular, ensino de horticultura, jardinagem, silvicultura, pomicultura, avicultura, suinocultura, cunicultura, apicultura, sericultura, culinária.

§ Único – A escola-granja integral que funcionar com regularidade e eficiência poderá ter mais

de um professor.

Art. 9º – Os produtos da escola-granja pertencem aos alunos, deduzidas as respectivas despesas.

Art. 10º – A Prefeitura que concorrer para a criação de uma escola-granja poderá aplicar para a sua manutenção e desenvolvimento do ensino rural uma quarta parte de sua quota destinada à instrução pública.

§ 1º – A aplicação dessas verbas será feita pelo duodécimo da verba prevista em cada ano mediante acôrdo prévio com o Governo do Estado.

§ 2º – Semestralmente o prefeito municipal prestará conta á Secretaria da Fazenda, por intermédio do Secretário do Interior das despesas realizadas pela Prefeitura com a manutenção do ensino rural.

Art. 11º – As indústrias dos municípios concorrerão com uma taxa que corresponderá a 10% sobre o imposto de indústria e profissão para a manutenção do ensino rural.

§ 1º – Essa taxa será arrecadada pelas Prefeituras e depositadas nas caixas rurais ou bacos e terá aplicação exclusivamente nos serviços das escolas-granjas

§ 2º – Aos industriais que não pagarem o imposto de indústria e profissão em virtude de favôres concedidos pelo Estado, arbitrar-se-á o quanto que deveriam recolher ao Tesouro para efeito do pagamento da taxa a que se refere este artigo.

Art. 12º – A Secretaria da Agricultura prestará, por intermédio de seus técnicos, toda a assistência de que carecem as escolas-granjas.

Art. 13º – O Governo como estímulo ao desenvolvimento técnico-profissional e das artes domésticas, pelos meios ao seu alcance, auxiliará as escolas normais que se transformarem em escolas técnicos-profissionais ou domésticas e também as que se vierem a crêar.

Art. 14º – Nenhum professor não diplomado por escola normal poderá ser nomeado para exercer o ensino público.

§ Único – Na ausência de professor normalista o Governo poderá contratar a 100\$000 mensais e durante o ano letivo pessoas idôneas para reger cadeiras rudimentares no interior do Estado. Esse contrato cessar logo que um professor diplomado requeira a cadeira.

Art. 15º – Consideram-se escolar normais livres as equiparadas a Escola Normal Oficial a extinguir-se na data da conclusão do curso da última turma de normalistas.

Art. 16º – O governo baixará decreto regulamentando as escolas normais livres do Estado.

Art. 17º – Poderão ser reconhecidas pelo Estado outras escolas que vierem a se fundar, determinando o poder público o tipo que deverão seguir para gosar dos favores de que trata o artigo 13

Art. 18º – O professor da escola subvencionada por qualquer poder público estadual ou municipal é passível das mesmas penalidades inerentes ao professor público e deve possuir sob pena de perda de cadeira os conhecimentos indispensáveis a juízo do Conselho Estadual de Educação, atribuídos ao professor primário.

§ 1º – O professor de escolas particulares subvencionadas ou não que provadamente não possuir bôa moral ou sofrer de qualquer molestia infecto-contagiosa será considerado incapaz para o serviço.

§ 2º – Na defesa da saúde da criança qualquer médico é considerado autoridade escolar.

Art. 19º – A corporação notificada da incompetência ou incapacidade de um seu professor deve dispensá-

lo imediatamente sob pena de ser interditado.

Art. 20º – A equiparação de um estabelecimento a outro de tipo modelo, mantido pelo Estado, deve ser precedida, durante um período não inferior a um ano, de uma inspeção prévia exercida por um inspetor técnico designado pelo Governo e só poderá ser concedida mediante parecer favorável dessa autoridade e do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º – O Departamento de Educação baixará instruções estabelecendo um mínimo tolerável para fins de equiparação quanto á capacidade e distribuição dos salões de aula e área para educação física, mobiliário, aparelhagem escolar, gabinetes e competência social docente.

§ 2º – Tratando-se de equiparação á Escola Normal Rural, a inspeção quanto aos campos e instalações destinados ao ensino da parte especial ou técnica do programa será confiada a um agrônomo subordinado à Secretaria de Agricultura.

Art. 21º – Fica estabelecido o registro de professores e de estabelecimentos de ensino particular de qualquer natureza.

Art. 22º – No registro de professor secundário ou superior deve ficar mencionado a matéria ou grupo de matérias a que se propõe ensinar.

Art. 23º – O registro dos estabelecimentos será feito mediante requerimento do interessado ao Departamento de Educação com o preenchimento de um questionário distribuído pelo mesmo Departamento.

Art. 24º – As autoridades escolares se empenharão para que dentro de 90 dias esteja regularizada a situação do ensino particular em todo território do Estado.

Art. 25º – Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 26º – Revogam se as disposições em contrário.

Palácio da Redenção em João Pessoa, 13 de maio de 1938, 50º da Proclamação da República.

Argemiro de Figueredo
José Marques da Silva Mariz
Lauro Bezerra Montenegro
Francisco de Paula Pôrto.

Fonte: A UNIÃO. Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938 - Crêa a Escola Rural Modelo nesta capital, dispõe sobre a organização do ensino rural no Estado e dá outras providências. João Pessoa, ano XLV, n. 106, 14 mai. 1938, p. 4.

ANEXO 2
DECRETO Nº 1.342, DE 7 DE MARÇO DE 1939

Cria a Cruzada Paraibana de Educação e dá outras providências.

Argemiro de Figueirêdo, Interventor Federal no Estado da Paraíba, usando das atribuições que lhe confere a Constituição da República, e,

Considerando que entre as diretrizes do Estado Novo, a educação do povo figura como um dos pontos básicos do seu programa;

Considerando que o preparo físico, intelectual e moral dos indivíduos encerra um alto sentido de ordem política social e econômica pela valorização do fator humano e consequente elevação da própria nacionalidade; e

Considerando que a obra da educação deve ser encarada com patriotismo pela colaboração de todos os brasileiros, congregados numa propaganda de ação contínua e eficiente,

DECRETA:

Art. 1º – Fica criada a Cruzada Paraibana de Educação, destinada a elevar o nível cultural do nosso povo, trabalhar pela extinção do analfabetismo e valorização física, moral e intelectual dos paraibanos.

Art. 2º – A Cruzada Paraibana de Educação, será constituída de elementos de todas as classes sociais, interessando particularmente em seu movimento médicos, professores e estudantes.

Art. 3º – A Cruzada terá a sua sede nesta capital e se interessará pela fundação de congêneres nas sedes dos municípios.

Art. 4º – A Cruzada se encarregará da fundação de escolas do ensino primário, rural e supletivo, instituições de caráter cívico-educacional, como sejam: Bandeiras de Educação e Saúde, Centros de Cultura Física, Grêmios cívicos e desportivos, etc.

§ único - As escolas serão custeadas pela Cruzada e dirigidas pelos próprios sócios remunerados ou não, conforme deliberação do competente órgão diretor da mesma.

Art. 5º – A direção da Cruzada Paraibana de Educação será constituída:

a) de um conselho técnico composto do Secretário da Educação e Cultura, do diretor do Departamento de Educação, do diretor do Liceu Paraibano, do inspetor da 1ª Zona escolar, do diretor da Saúde Pública e mais dois elementos, sendo um do magistério primário e outro do magistério secundário.

b) de uma diretoria que se comporá de um presidente, um vice-presidente, um 1º e 2º secretários; um tesoureiro, um bibliotecário e um orador.

Art. 6º – O cargo de presidente do Conselho Técnico da Cruzada será privativo do Secretário da Educação e Cultura.

Art. 7º – Nos municípios as instituições congêneres serão dirigidas apenas por uma diretoria composta dos mesmos cargos da Diretoria da Cruzada.

Art. 8º – Os estatutos dessas instituições serão organizados de acordo com as bases dos estatutos da Cruzada e só entrarão em vigor depois de aprovados pelo Conselho Técnico da mesma.

Art. 9º – Os membros das diretorias da Cruzada Paraibana de Educação e filiais serão escolhidos e aclamados em Assembléia Geral, exceto o presidente, que será nomeado pelo presidente do Conselho Técnico da Cruzada.

- Art. 10º – Após aclamadas as diretorias a que se refere o art. Precedente, será marcado o dia para a posse das mesmas, devendo o ato de posse ser realizado com a maior solenidade possível.
- Art. 11º – O projeto de regulamentação da Cruzada será elaborado por 3 membros do Conselho Técnico, designados pelo diretor do mesmo e submetido a discussão em 3 sessões consecutivas da Diretoria da Cruzada, entrando em vigor logo após a sua aprovação.
- Art. 12º – Constituirá serviço público de relevância a criação de escolas por entidades particulares.
- Art. 13º – Fica instituído o prêmio “Presidente Getúlio Vargas” que constará de uma medalha de ouro artisticamente cunhada e que será conferido à entidade que maior número de escolas fundar, sendo distribuído anualmente por ocasião de encerramento das aulas.
- Art. 14º – Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Redenção, em João Pessoa, 7 de março de 1939, 51º. Da Proclamação da República.

Argemiro de Figueirêdo

Epitácio Pessoa Cavalcanti de Albuquerque

Fonte: A UNIÃO. Parte Oficial - Decreto nº 1.342, de 7 de março de 1939 - Cria a Cruzada Paraibana de Educação e dá outras providências. João Pessoa, ano XLVII, n. 53, 8 mar. 1939, p. 4.

ANEXO 3
DECRETO Nº 409, DE 11 DE OUTUBRO DE 1943

Transforma em Normal Rural a Escola Normal Livre da cidade de Souza.

O INTERVENTOR FEDERAL, na conformidade do ponto no art. 7º, nº I, do decreto federal nº 1.202, de abril de 1939,

DECRETA:

Art. 1º – Fica transformada em escola normal rural e denominada “Escola Normal Rural S. José” a escola normal livre do Colégio S. José, da cidade de Souza, extinto em face da Lei Orgânica do Ensino Secundário – decreto lei federal nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

Art. 2º – Dentro de 60 dias deverão os responsáveis pela Escola Normal Rural “São José” apresentar, para efeito de aprovação, o respectivo regulamento que obedecerá às normas adotadas pela legislação vigente.

Art. 3º – Os programas da Escola, aprovados pelo D. E., a título precário, continuarão em vigor até que se processe a reforma do Ensino Normal no Estado.

Art. 4º – Revogam-se as disposições em contrário.

João Pessoa, 11 de outubro de 1943, 55º ano da Proclamação da República.

RUY CARNEIRO

Samuel Duarte

Fonte: A UNIÃO. Diário Oficial. Decreto nº 409, de 11 de outubro de 1943 - Transforma em Normal Rural a Escola Normal Livre da cidade de Souza. João Pessoa, ano LI, n. 234, 12 out. 1943.

ANEXO 4

PROGRAMA DE AGRICULTURA GERAL

(Professor: Agrônomo Pimentel Gomes)

AULAS TEÓRICAS

- 1º - Natureza dos solos
- 2º - Estrutura dos solos
- 3º - O solo é a água
- 4º - Alimentos das plantas
- 5º - Como empobrecem os solos
- 6º - Como enriquecem os solos
- 7º - Estrume de curral e compostos
- 8º - Adubos verdes
- 9º - Adubos químicos.

AULAS PRÁTICAS

- 1º - Preparo do solo
- 2º - Tratos culturais, colheitas
- 3º - Irrigação.

PROGRAMAS DE AGRICULTURA ESPECIAL

(Professor: Agrônomo Salvino de Oliveira Filho)

AULAS PRÁTICAS

- 1º - Noções sobre cultura do Algodão
- 2º - Noções sobre cultura do Milho
- 3º - Noções sobre cultura do Fumo
- 4º - Noções sobre cultura do Arroz
- 5º - Noções sobre cultura da Mandioca
- 6º - Noções sobre cultura da Mamona
- 7º - Noções sobre cultura da Agave
- 8º - Noções sobre cultura do Café
- 9º - Noções sobre cultura da Cana
- 10º - Noções sobre cultura de Feijões
- 11º - Noções sobre cultura de Plantas Forrageiras.

PROGRAMA DO CURSO DE HORTICULTURA, POMICULTURA E SILVICULTURA PARA PROFESSORES E DIRETORES DE GRUPOS ESCOLARES

(Professor: Agrônomo Diniz de Andrade)

AULAS TEÓRICAS

- 1º - Horticultura. Divisão. Importância econômica. Países e Estados produtores de hortaliças e frutos
- 2º - Localização de um pomar. Importância dos meios de transporte e dos mercados consumidores. Clima. Solo.
- 3º - Meios de propagação dos vegetais. Estudos dos diversos processos vegetativos utilizados em Horticultura.
- 4º - Sementeiras. Viveiros. Enxertia. Plantio de mudas. Sistemas de plantio. Transportes pelos sistemas de bloco e raízes lavadas.
- 5º - Tratos culturais. Poda. Adubação.

- 6º - Olericultura. Divisão das hortaliças. Sementeiras. Repicagem. Transplante. Tratos culturais. Colheita.
- 7º - Silvicultura. Importancia das florestas sôbre o clima e sólo. Reflorestamento.
- 8º - Cultura de Citrus. Abacate e Manga.
- 9º - Cultura de bananeira, coqueiro, bacaxeiro e mamoeiro.

AULAS PRÁTICAS

- 1º - Fruticultura - Semeio - Formação de viveiros por transplante e plantio dirêto. Enxertia.
- 2º - Fruticultura. Póda de formação. Transplante. Plantio. Sistêma de plantio. Póda.
- 3º - Olericultura. Prática das diversas operações usadas na exploração de hortaliças.

PROGRAMA DE ZOOTÉCNIA ESPECIAL

(Professor: Médico Veterinário Leonidas Machado Magalhães e Agrônomo J. Moreira de Mélo)

AULAS TEÓRICO-PRÁTICAS

- 1º - Avicultura. Povoação do galinheiro. Vantagens das raças selecionadas. Instalações de um viveiro. Bases para seleção de reprodutores.
- 2º - Incubação natural e artificial de pintos. Produção de ovos. Produção de aves para consumo.
- 3º - Bovinocultura. Sistêma de criação. Condições economica e zootécnica para criação de bovinos. Os métodos zootécnicos de reprodução.
- 4º - Instalação de uma granja para criação de gado leiteiro. Raças leiteiras. Ordenha. Controle leiteiro.
- 5º - Suinocultura. Sistêma de criação de suínos. Cuidados com os recém-nascidos. Pocilgas. Tipos de suínos.
- 6º - Cunicultura. Sistêma de criação de coelhos. Raças de coelhos. Produção de carne e de péles.
- 7º - Higiêne veterinária. Principalmente desinfetantes e antisépticos e seu emprego na fazenda. Higiêne dos animais e das suas instalações. Profilaxia. Vacinas e sôros.
- 8º - Principais doenças dos animais e seu controle.
- 9º - Sericultura e sua importancia. Cultura da amoreira. Criação do bicho sêda.
- 10º - Apicultura. Organização de uma família de abêlhas. Manipulação e tratamentos das abêlhas. Produção e extração do mel.

PROGRAMA DE PRAGAS E MOLÉSTIAS

(Professor: Agrônomo Felipe Pegado Cortês e Salvino de Oliveira Filho)

AULAS TEÓRICAS

- 1º - Aparêlho bucal dos insêtos.
- 2º - Morfologia dos insêtos.
- 3º - Reprodução e metamorfose.
- 4º - Métodos de combate.
- 5º - Combate das principais pragas das plantas cultivadas.
- 6º - Agentes causadores das enfermidades parasitárias em plantas cultivadas.
- 7º - Agentes causadores das enfermidades não parasitárias em plantas cultivadas.
- Sintomatologia - Etiologia - Terapêutica. Principais combates ás enfermidades.

PROGRAMA DE TÉCNOLOGIA

(Professor: Químico Germano de Freitas)

AULAS TEÓRICO-PRÁTICAS

- 1º - Fabricação de sabão.
- 2º - Fabricação de vinagre e aplicação da Química na vida doméstica.

PROGRAMA DE HIGIÊNE

(Professor: Dr. Arnaldo Morais Galvão)

AULAS TEÓRICAS

- a) Higiêne infantil.
- b) Higiêne, profilaxia e instrução.

Fonte: A UNIÃO. Departamento de Educação, João Pessoa, ano XLVII, n. 244, 1º nov. 1939, p. 3.

ANEXO 5

PROGRAMA PARA O CURSO DE AVICULTURA

Aulas teóricas:

- 1 – Importância da avicultura
- 2 – O galinheiro e suas dependências - localização, construção, acessórios e utensílios
- 3 – Como iniciar a criação – Escolha da raça – A produção os ovos – Reprodução – Escolha de reprodutores.
- 4 – Incubação natural e artificial – Chocadeiras – Cuidados com os pintos.
- 5 – Alimentação, Rações balanceadas.
- 6 – Higiêne, Profilaxia das principais doenças infecto-contagiosas: epiteloma contagioso, pulorose, cólera, corisa.
- 7 – Coccidiose – Verminose – Parasitas externos.

Aulas práticas:

- 1 – Visita a um aviário: observação dos abrios, parques, instalações e das condições da criação de pintos, frangos, poedeiras e reprodutores – Seleção de poedeiras – Registro de postura – Marcação de pintos.
- 2 – Conhecimento das principais raças de galinhas – Manejo de chocadeiras e criadeiras de diversos tipos.
- 3 – Preparo dos produtos para o mercado.

PROGRAMA PARA O CURSO DE APICULTURA

- a – Utilidade de apicultura
- b – Organização de apiários
- c – Colmeias, Tipos. Formação de núcleos.
- d – Embalagem e transporte de Mercados
- f – Exames, Apanha e agasalho de exames
- g – Criação de rainhas. Seleção.
- h – Alimentação das abelhas. Pilhagem.
- i – Cêra. Produção, extração e moldagem.
- j – Inimigos das abêlhas, Meios de defêsa. Moléstias. Profilaxia.

Fonte: A UNIÃO. Legião Brasileira de Assistência. João Pessoa, ano LI, n. 60, 14 mar. 1943, p. 3.

ANEXO 6

ESCALA DE AULAS

HORTICULTURA

Turma "A" – Dias: 16 – 15 – 23 – 16 – 30 – 2 – 6 – 9 – 13 e 16;

Turma "B" – Dias: 17 – 20 – 24 – 27 – 31 – 3 – 7 – 10 – 14 e 17;

Turma "C" – Dias: 18 – 22 – 25 – 29 – 1 – 5 – 8 – 12 – 15 e 19.

Dia 22 – Excursão á Graça (ônibus);

Dia 29 – Excursão á Horta do 15º R.I.;

Dia 08 – Excursão á Fazenda Simões Lopes (bonde);

Dia 15 – Excursão á Fazenda São Rafael (ônibus);

Dia 19 – Excursão ao Grupo Escolas Isabel Maria das Neves.

Turma "A" – Julio Rique (dr.), Maria V. B. Cavalcante, Ivone Vanderlei, Severina Lombardi, Cristina de Araujo Castro, Francisco Gomes da Silva, Maria Lucia Rique, Auzenda Ramos Cavalcante, Zaira Galvão de Mélo, Agnaldo Costa, Joaquim Costa (dr.), Adenilson Leite Gomes.

Turma "B" – Ulrico José Magalhaes, Teotonio Abreu de Freitas, José de Carvalho Neves, Hilda de Oliveira, Leticia P. Lins, José de Carvalho, Maria do Carmo Espindola de Mélo, Adelaide Duedes T. Rocha, Alzira Araujo Oliveira, Nanci Guedes P. Campos, Benedito Abdias e Maria do Carmo Gama e Mélo.

Turma "C" – Rosa Lianza, Haroldo Borges Escorel, Helio Machado Silva Porto, José Sizenando Porto Paiva, José Washington de Carvalho e Lila Borges Porter.

Os componentes das turmas A e B terão aulas ás 8 horas; os da turma C, ás 16 horas, obedecida a escala acima.

Fonte: A UNIÃO. Legião Brasileira de Assistência. João Pessoa, ano LI, n. 64, 19 mar. 1943, p. 3.

Os textos publicados neste livro são de inteira
responsabilidade de seus autores.

As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente,
o ponto de vista da Editora do CCTA-UFPB ou da Universidade Federal da Paraíba.

Este livro foi impresso para a Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da
Universidade Federal da Paraíba - CCTA-UFPB,
em papel Pólen 80g/m² [miolo] e papel Supremo 240g/m² [capa],
com tiragem de 200 exemplares, em agosto de 2023.

Sua editoração utilizou o software Adobe InDesign.

O corpo do texto foi composto com as fontes Bodoni BE Light e Bodoni MT [texto]
e Charlemagne Standard [títulos e capitulares].