

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

“SENTIDO NOVO DA VIDA RURAL”: A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM
SILVÉRIO DE SOUZA (1949-1963)

Leonardo dos Santos Neves

Belo Horizonte
2015

Leonardo dos Santos Neves

**“SENTIDO NOVO DA VIDA RURAL”: A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM
SILVÉRIO DE SOUZA (1949-1963)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvêa

Belo Horizonte
2015

N518s
T

Neves, Leonardo dos Santos, 1978-
"Sentido novo da vida rural" : a formação de professoras na Escola Normal
Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963) / Leonardo dos Santos
Neves. - Belo Horizonte, 2015.
246 f, enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Bibliografia: f. 225-244.

Anexos: f. 245-246.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses. 3. Educação rural --
História -- Teses. 4. Professores -- Formação -- História -- Teses. 5. Prática de
ensino -- Teses.

I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – FACHADA DA DO PRÉDIO DA ESCOLA NORMAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.	80
FIGURA 2 - FACHADA DO “NOVO” PRÉDIO, CONSTRUÍDO A PARTIR DE MAIO DE 1957.	81
FIGURA 3 - COMUNICADO DE CONVOCAÇÃO AO CURSO NORMAL REGIONAL DE CONSELHEIRO MATA EXPEDIDO PELO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DO ENSINO RURAL, 29 DE SETEMBRO DE 1950.....	90
FIGURA 4: FRAGMENTO DO “LIVRO DE INSCRIÇÃO DAS ALUNAS AO EXAME DE ADMISSÃO”, REGISTRO DE 1960: RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS DEVOLVIDOS DE SETE CANDIDATAS AO PROCESSO SELETIVO.	91
FIGURA 5: SOLICITAÇÃO DE INSCRIÇÃO NO EXAME DE ADMISSÃO E DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS ENTREGUES PARA O PROCESSO, 21 DE JANEIRO DE 1954.	92
FIGURA 6 - ATESTADO DE RESIDÊNCIA NA ZONA RURAL ASSINADO PELO PREFEITO DE PIRAPAMA, 20 DE FEVEREIRO DE 1954.	93
FIGURA 7: SOLICITAÇÃO DO PREFEITO DE DIAMANTINA PARA “ESPECIAL INTERESSE” DE MATRÍCULA DE CANDIDATAS AOS CURSOS DA ESCOLA NORMAL DE CONSELHEIRO MATA, 18 DE OUTUBRO DE 1950.....	96
FONTE: ACERVO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.....	96
FIGURA 8 - PREFEITO DE CARMO DA MATA “APRESENTA” DUAS CANDIDATAS AO CURSO DE ADMISSÃO DA ESCOLA NORMAL, 9 DE NOVEMBRO DE 1950.	97
FIGURAS 9 E 10 - ATESTADO DE IMUNIZAÇÃO CONTRA VARÍOLA E ATESTADO DE SAÚDE, APRESENTADOS PELA CANDIDATA NO ATO DA INSCRIÇÃO DO EXAME DE ADMISSÃO.	103
FIGURA 11 - CARTA ENVIADA PELO PREFEITO DE CARMO DA MATA AO SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS ENCAMINHADO DUAS CANDIDATAS PARA A FAZENDA DO ROSÁRIO OU, NA AUSÊNCIA DE VAGAS, PARA DIAMANTINA, 14 DE SETEMBRO DE 1950.	108
FIGURA 12 - ATESTADO DE PROFISSÃO E RESIDÊNCIA DO PAI DE CANDIDATA AO CURSO NORMAL DE CONSELHEIRO MATA, EXPEDIDO PELO DELEGADO DE VIRGEM DA LAPA, 16 DE OUTUBRO DE 1964.	113
FIGURA 13 – “NOSSO DIÁRIO” REDIGIDO POR M.C.S. EM 01 DE OUTUBRO DE 1960.....	127
FIGURA 14 – PARTE FINAL DO “NOSSO DIÁRIO” REDIGIDO POR M.A.F. EM 19 DE NOVEMBRO DE 1956.	130
FIGURA 15 – CABEÇALHO DO “NOSSO DIÁRIO” REDIGIDO POR M.F.A. EM 05 DE OUTUBRO DE 1960.	130
FIGURA 16 – “OBSERVAÇÃO DO TEMPO” NO DIÁRIO REDIGIDO POR A.V.S. EM 11 DE OUTUBRO DE 1951.	131
FIGURA 17 – ILUSTRAÇÃO DO DIÁRIO REDIGIDO POR V.N.A.S. EM 16 DE OUTUBRO DE 1951, REPRESENTADO A ROTINA DIÁRIA DAS NORMALISTAS E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA.....	133
FIGURA 18 – FATO TRISTE ANOTADO NO NOSSO DIÁRIO DE A.C.G. DE 14 DE JUNHO DE 1963, EVIDENCIANDO O ATRASO DE UMA DAS ALUNAS PARA O CHÁ DA TARDE.....	152
FIGURA 19 - EXERCÍCIO DE EVOLUÇÃO COM ARCOS DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.	191
FIGURA 20 - ATIVIDADE AGRÍCOLA PRÁTICA DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.....	192
FIGURA 21 - ATIVIDADE DE CORTE E COSTURA DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.....	194
FIGURA 22 - CAPA DA PUBLICAÇÃO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AGRÍCOLA DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA: “GRÊMIOS PARA O MEIO RURAL” DE ROBERVAL CARDOSO DE 1952.....	205
FIGURA 23: DESFILE DAS ASSOCIADAS DO CLUBE AGRÍCOLA ROBERVAL CARDOSO PELAS RUAS DE CONSELHEIRO MATA COM OS PRODUTOS PRODUZIDOS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.	212
FIGURAS 24, 25, 26 E 27- DRAMATIZAÇÃO ATRAVÉS DO TEATRO, DE FANTOCHES, DE MARIONETES E DE MASCARAS PRODUZIDOS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.....	217
FIGURAS 28 E 29: EXCURSÃO DAS ALUNAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA NOS ARREDORES DE CONSELHEIRO MATA E EM APARECIDA DO NORTE-SP, S/D.	218
GRÁFICO 1 – TAXA DE CRESCIMENTO ANUAL SEGUNDO SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, 1940/200 – MINAS GERAIS.....	53
MAPA 1 – CONCENTRAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL EM 1940.....	51
MAPA 2 – MINAS GERAIS EM DESTAQUE VALE DO JEQUITINHONHA E A MICRORREGIÃO DE CURVELO.....	60
MAPA 3 – MINAS GERAIS EM DESTAQUE A MESORREGIÃO DO VALE DO JEQUITINHONHA	61
MAPA 4 – ESTRADA DE FERRO CENTRAL DO BRASIL (★DIAMANTINA; ★CORINTO; ¢BELO HORIZONTE) .86	
MAPA 5 – CIDADES DE ORIGEM DAS ALUNAS FORMADAS ENTRE OS ANOS DE 1954 A 1957 EM CONSELHEIRO MATA – EM DESTAQUE TRACEJADO O MUNICÍPIO DE DIAMANTINA	106
MAPA 6 – ESTRADA DE FERRO CENTRAL DO BRASIL À ESQUERDA (¢BELO HORIZONTE; ★CORINTO; ★ DIAMANTINA), E RAMAL CORINTO-DIAMANTINA À DIREITA.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – POPULAÇÃO DO BRASIL NO RECENTEAMENTO DE 1940 SEGUNDO A SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	50
TABELA 2 – TAXA DE CRESCIMENTO SEGUNDO SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO 1940/1980 EM MINAS GEAS.....	52
TABELA 3 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS DE 7 A 14 ANOS DE IDADE, 1940	55
TABELA 4 – POPULAÇÃO PRESENTE EM MINAS GERAIS DE 5 A 14 ANOS, SEGUNDO SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO EM 1955	67
TABELA 5 – CORPO DOCENTE DO ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM EM MINAS GERAIS, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO DO ENSINO, EM 1952.....	67
TABELA 6 – MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL COMUM EM MINAS GERAIS, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS DE 1952, 1953 E 1954	68
TABELA 7 – QUESTIONÁRIO PARA CANDIDATOS AO CURSO NORMAL REGIONAL, DÉCADA 1950, CONSELHEIRO MATA	100
TABELA 8 – ORIGEM GEOGRÁFICA DAS ALUNAS FORMADAS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA, ORGANIZADO POR MESORREGIÃO, MUNICÍPIO DE ORIGEM E LOCALIDADE ONDE CURSOU O ENSINO PRIMÁRIO – 1954-1957	104
TABELA 9 – PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE DECLARADA PELAS ALUNAS NOS DOCUMENTOS INDIVIDUAIS DA ESCOLA NORMAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA – 1957, 1958, 1959, 1960, 1962 E 1963.....	111
TABELA 10 – PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE DECLARADA PELAS ALUNAS NAS ENTREVISTAS	112
TABELA 11 – DISCIPLINAS E CARGA-HORÁRIA SEMANAL, POR SÉRIE E TOTAL, DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR-	Associação Brasileira de Crédito e Extensão Rural
ACAR-	Associação de Crédito e Assistência Rural
AIA-	American International Association for Economic Development
ALMG-	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
APM-	Arquivo Público Mineiro
CDPHE-	Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CEDEPLAR-	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CODEVALE-	Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha
DER-	Departamento de Estradas de Rodagem
DRE-	Delegacia Regional de Ensino
EEA-	Agricultura de Minas Gerais
EMATER-	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRATER-	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
FIEMG-	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
CEMIG-	Companhia Energética de Minas Gerais
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK-	Juscelino Kubitschek de Oliveira
OSPB-	Organização Social e Política do Brasil
PABAEE-	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PROCAMPO-	Programa de Licenciatura em Educação para o campo
SENAI-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI-	Serviço Social da Indústria
SIDRA-	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SOTER-	Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais
SSR-	Serviço Social Rural
SUDENE-	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
USOM-B- United States Operation Mission – Brazil

Agradecimentos

Às Professoras Cynthia, Rosa Fátima, Flávia Werle e ao professor João Valdir componentes da banca e aos suplentes Regina Helena e Ana Lajes, por terem aceitado o convite e pelas preciosas contribuições à pesquisa.

A Maria Cristina, minha orientadora, pelo carinho, incentivo, disponibilidade, paciência e competência nesse tortuoso trajeto.

Aos amigos do GEPHE, onde tudo começou. E aos colegas de pós-graduação.

Aos funcionários da Escola Estadual D. Joaquim Silvério de Souza pelos documentos, Da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza; Do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE); Da Biblioteca da Faculdade de Economia da UFMG; Nas bibliotecas da UFMG e da UFVJM; Arquivo Público Mineiro, e a biblioteca da FaE pela contribuição fundamental para o levantamento e coleta de fontes.

Aos funcionários da FaE, especialmente, ao corpo técnico do Programa de Pós-graduação em Educação FaE/UFMG.

Agradeço CAPES pelo financiamento de minha bolsa de estudos sanduiche. À FAPEMIG pela oportunidade de participar do Programa Mineiro de Capacitação Docente – PMCD;

Agradeço as entrevistadas, às ex-alunas da Escola Normal;

Aos professores e funcionários da UFVJM;

Agradeço às minha bolsistas e companheiras de pesquisa Núbia, Alessandra e Josiane.

Helder de Moraes companheiro de escrita e ouvinte das minhas angustias durante esse processo.

Aos meus amigos de Diamantina e BH; e aos meus companheiros de pedalada.

A minha família, sempre presente. Aos meus irmãos e irmã às minhas cunhadas e cunhado. Aos meus sobrinhos. Aos meus pais, Francisco e Gislene, os verdadeiros mestres na minha vida. Sem vocês eu nada seria, nada poderia e nada alcançaria.

A Marcela minha esposa e companheira e ao meu filho Henrique.

RESUMO

“Sentido Novo da Vida Rural”: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)

O objetivo desta pesquisa foi o de identificar e analisar as práticas de formação docente na Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza, localizada no distrito de Conselheiro Mata, da cidade de Diamantina, Minas Gerais. A hipótese analisada debate acerca da renovação teórica e instrumental na formação do professor primário mineiro para o meio rural. Para tanto, buscou-se apreender as estratégias de ensino e instrução empregadas no processo de formação profissional das normalistas rurais pela escola de Conselheiro Mata, destacando-se as Didáticas, os clubes e grêmios na realização das práticas de ensino. O recorte temporal desta pesquisa teve o intervalo entre os anos de 1949 e 1963. A data inicial refere-se à organização e estruturação da instituição de Conselheiro Mata, e a data final, pelo advento da promulgação do Decreto Estadual n.º.879, de 1963, que modifica os currículos para o ensino normal. No aspecto metodológico, foram realizados estudos bibliográficos sobre a história da educação rural e estudos mais gerais referentes às discussões sociológicas acerca das categorias rural e urbano. Diferentes fontes documentais foram consultadas: legislação, relatórios e documentos oficiais, jornais, revistas, livros e coletâneas, diários escolares, fotografias, além dos relatos das ex-normalistas de Conselheiro Mata. Essas fontes consultadas foram localizadas nos arquivos da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza; no Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE); no Acervo da Biblioteca da Faculdade de Economia da UFMG; no Acervo de jornais da Biblioteca Antônio Torres; nos Acervos bibliográficos da UFMG e da UFVJM; e em acervos particulares.

Palavras-chave: Escola Normal Rural; Formação de Professor; Práticas de Ensino.

ABSTRACT

“New Direction of Rural Life”: the teacher training in the Regional Normal School D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)

The objective of this research was to identify and analyze teacher training practices at the Regional Normal School Dom Joaquim Silvério de Souza, located in the district of Conselheiro Mata, countryside of Diamantina, Minas Gerais. The hypothesis examined debates about the theoretical and instrumental renovation in the training of Minas Gerais schoolteachers for rural areas. For this purpose, it was necessary to apprehend educational and instructional strategies used in the professional training process of rural normalists by the school of Conselheiro Mata, highlighting the Teaching, clubs and unions in carrying out the teaching practices. The time frame of this study was the interval between the years 1949, initial date that refers to the organization and structuring of the institution of Conselheiro Mata, and 1963, due to the promulgation of the State Decree No. 6879, of 1963, which modify the curriculum to the normal education. In the methodological aspect, bibliographical studies about the history of rural education and more general studies concerning to the sociological discussions about rural and urban categories were performed. Various documentary sources were consulted: legislation, reports and official documents, newspapers, magazines, books and collections, school diaries, photographs, besides the reports of former normalists of Conselheiro Mata. These sources were found in the archives of Regional Normal School D. Joaquim Silverio de Souza; in the archive of the Center of Documentation and Research Helena Antipoff (CDPHE); in the Library Collection of UFMG School of Economics; in the newspapers collection of Antônio Torres Library; in the bibliographic collections of UFMG and UFVJM; and in private collections.

Key-words: Rural Normal School; Teacher Training; Teaching Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
APORTES METODOLÓGICOS.....	20
FONTES PESQUISADAS.....	25
ESTRUTURA DA TESE	35
CAPÍTULO I – O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: PERSPECTIVAS PRELIMINARES	37
1.1 - ALGUNS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CATEGORIAS RURAL E URBANO.....	37
1.2 - O DEBATE E AS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL – PRIMEIRA REPÚBLICA E ESTADO NOVO	41
1.3 - A COMPOSIÇÃO DO BRASIL MODERNO.....	47
1.4 - A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE	54
1.5 - A EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS E O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA	59
1.6 - A FORMAÇÃO HISTÓRICA E A SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO VALE DO JEQUITINHONHA.....	61
1.7 - A EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DO “PLANO DE RECUPERAÇÃO ECONÔMICA E FOMENTO DA PRODUÇÃO” DE 1947.....	64
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ADMISSÃO E A ORIGEM GEOGRÁFICA E SOCIAL DAS NORMALISTAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA.....	75
2.1 - O ENSINO NORMAL EM MINAS GERAIS: A PROCURA DE UM NOVO TIPO DE REGENTE PARA UMA ESCOLA RURAL MAIS EFICIENTE.....	75
2.2 - O PROCESSO DE ADMISSÃO DAS NORMALISTAS DO MEIO RURAL.....	87
2.3 - A DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA E AS REPRESENTAÇÕES NO PROCESSO DE ADMISSÃO	91
A ORIGEM GEOGRÁFICA E SOCIAL DAS NORMALISTAS DE CONSELHEIRO MATA	104
CAPÍTULO III – O “NOSSO DIÁRIO” NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA RURAL DE CONSELHEIRO MATA	118
3.1 - A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	119
3.2 - O “NOSSO DIÁRIO” NO COTIDIANO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA	126
3.3 - A NARRATIVA DO “NOSSO DIÁRIO” NA FORMAÇÃO DE BOAS CONDUTAS	142
CAPÍTULO IV – PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA	158
4.1 - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL DE CONSELHEIRO MATA	161
4.2 - ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES NA ESCOLA NORMAL DE CONSELHEIRO MATA: CURRÍCULO E PRÁTICAS DE ENSINO	180
4.3 - CLUBES E GRÊMIOS DA ESCOLA NORMAL DE CONSELHEIRO MATA: ELEMENTOS DE UMA FORMAÇÃO PRÁTICA E CIENTÍFICA PARA O MEIO RURAL.....	197
4.4 - O CLUBE AGRÍCOLA ROBERVAL CARDOSO.....	201
4.5 - O GRÊMIO LITERÁRIO “RUI BARBOSA”	213
4.6 - AS DEMAIS ASSOCIAÇÕES ESCOLARES DA ESCOLA NORMAL DE CONSELHEIRO MATA	216
CONCLUSÃO.....	221
REFERENCIAS.....	226
ANEXO	245

INTRODUÇÃO

Este curso de aperfeiçoamento¹ exercerá essa função de vigilância, isto é, impedirá, pela melhoria da escola primária em zona rural, que esse foco se apague, e diligenciará por que se alargue a área iluminada e, assim, o homem do campo, socorrido pela ação civilizadora da escola, possa resistir à força centrípeta que vem arrastando para as zonas urbanas e se transforme num elemento capaz de criar riquezas e, portanto, de contribuir para estabelecer as fundações do nosso sistema econômico. (CAMPOS, 1951, p. 139-140).

O “Sentido Novo da Vida Rural” foi um discurso proferido pelo Governador Milton Campos (1946-1950), em 13 de julho de 1948², na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais. É por meio dessa exposição oral que o Governador mineiro apresenta a necessidade de organização do trabalho rural e o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas de produção como fator preponderante na recuperação econômica do estado.

Essas estratégias faziam parte do *Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção* de Minas Gerais, de 1947, que aspirava agregar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico a uma política social de modernização rural. Além da importância do social, por meio da modernização da escola rural, o plano de recuperação se completaria com elementos de saúde e de higienização da população do campo.

Dentre todas as propostas sugeridas no *Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção* de Minas Gerais e suas possíveis histórias, procura-se com esta tese investigar a criação e o funcionamento da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza (1949-1963), uma escola pública de formação de professoras para atuarem no meio rural. O distrito de Conselheiro Mata – pertencente a Diamantina/MG – abrigou, juntamente com outras localidades do Estado, cursos de formação para Professores Rurais que duravam aproximadamente três anos, em regime de internato, e eram oferecidos pela Secretaria de Educação.

¹ Refere-se ao curso de aperfeiçoamento para professoras rurais na Fazenda do Rosário, em Ibitité, criado em 1948. Nos anos seguintes outros cursos desse tipo foram criados em Minas Gerais, inclusive, em Conselheiro Mata – Diamantina-MG.

² Discurso proferido pelo Governador Milton Campos, em 13 de julho de 1948, na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais. Esse discurso foi publicado em 1951, no livro “Compromisso Democrático”, que reúne alguns dos pronunciamentos realizados por Campos enquanto Governador de Minas Gerais, entre 1946 a 1950.

O curso normal inserido em Conselheiro Mata integra um conjunto de políticas públicas que objetivavam fazer do professor do meio rural um agente de transformação desse meio. Além da criação de escolas normais regionais para a formação de professoras rurais, outra estratégia do governo mineiro foi a organização de Cursos de Aperfeiçoamento de professores rurais que eram condensados em três meses, em regime de internato, e foram realizados entre os anos de 1948 a 1956. De acordo com Pinho (2009) e Pinto (2007), foram realizados em Minas Gerais cerca de 20 cursos de aperfeiçoamento e treinamento de professores leigos, nesse período, na Fazenda do Rosário, em Ibirité, e em Conselheiro Mata.

Dirigindo essas propostas educativas esteve o Secretário de Educação Abgar Renault e, principalmente, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff. “Helena Antipoff havia feito a formação em psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, sob a direção de Édouard Claparède³, tendo ainda trabalhado como psicóloga na União Soviética, entre 1916 e 1924” (CAMPOS, 2003a, p. 135). Radicada no Brasil a partir de 1929, Antipoff foi convidada pelo governo mineiro para trabalhar na cadeira de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento do Estado. Segundo Campos (2003a), Lourenço Filho⁴ salientou o fundamental papel de Antipoff para a psicologia educacional na direção do laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte entre as décadas de 1930 e 1940.

Além disso, ela foi uma das responsáveis pela inspiração e pelo funcionamento do “Museu da Criança” da Escola de Aperfeiçoamento; pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932); pelo enredado Educacional da Fazenda do Rosário (a partir da década de 1940) e pela Escola Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo” (1949)⁵. Foi, ainda, professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional nos cursos de Didática (licenciatura) e de Pedagogia na Universidade Minas Gerais. Helena Antipoff, em meados de 1940, atuou no Departamento Nacional da Criança – Ministério da Saúde –, no Rio de Janeiro (Distrito Federal), e participou da criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Ainda

³ Segundo Monarcha (1999), a teoria de Claparède preconizava, entre outras coisa, uma Psicologia Polimorfa, ou seja, para crianças distintas, é necessário, igualmente um ensino com tais características perfeitamente ajustável às necessidades individuais.

⁴ Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

⁵ Escola Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo” e a Escola Normal “D. Joaquim Silvério de Souza” foram criadas através da Lei n.º 291, de 24 de novembro de 1948.

na capital federal a educadora engajou-se nas reflexões sobre a educação rural. No entanto, sua participação nesse ramo ocorreu, especialmente, quando voltou a residir em Belo Horizonte, no final de 1947. A convite de Abgar Renault, Antipoff⁶ abraçou o cargo de Chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER), criado oficialmente em 1949.

O interesse pelo estudo da Escola Normal Regional “Dom Joaquim Silvério de Souza” surgiu como professor na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e, no decorrer da própria experiência como coordenador do Programa de Licenciatura em Educação para o campo (PROCAMPO/UFVJM), entre os anos de 2009 a 2011. Essa instituição de ensino superior, também localizada em Diamantina/MG, visa contribuir para o desenvolvimento educacional da região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,⁷ além disso, foi possível observar a necessidade de contemplar uma região ainda pouco explorada academicamente, quer seja, a educação rural.

Nesse sentido, uma das formas de promover o conhecimento científico sobre a região é conhecer o funcionamento, a estrutura e a história da educação desse espaço. Espera-se que esse conhecimento possa contribuir na formação e no trabalho que foi desenvolvido na UFVJM, por meio da possibilidade de confrontar as intenções de formação docente dos professores rurais do passado com as diversas iniciativas postas no início do século XXI.

A escassez de pesquisas relacionadas ao processo educacional do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais é um desafio a ser superado pela pouca produção acadêmica, dispersa em diversas entidades culturais e acervos particulares. Nessa perspectiva, Souza (1997, p. 131) afirma que sobre esse período histórico (séculos XIX e XX) tudo há por se fazer em relação à região.

Ademais, segundo Nóvoa (1994), as pesquisas educacionais,

[...] deixam na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação (...) numa palavra tende frequentemente – e apesar das exceções que devem ser ressaltadas – a ser uma história da educação asséptica que evita tudo o que possa afetar a ‘normalidade’ da narrativa”. (NÓVOA, 1994, p. 91).

⁶ Sobre Helena Antipoff, consultar Daniel Antipoff (1975) e Regina Helena de Freitas Campos (2002).

⁷ Estatuto da UFVJM, 2012.

Nesse aspecto, acredita-se que a produção de investigações sobre essa temática pode acrescentar contribuições à Historiografia da Educação e auxiliar nas pesquisas sobre a formação docente para a educação rural no Brasil.

Na busca de entender e situar a institucionalização desta formação, no contexto em que foi criado, esta tese tem como objetivo analisar o processo educativo da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza, entre 1949 a 1963, contemplando o projeto pedagógico, a produção e apropriação de representações sobre o professor, seu papel na educação da população infantil da zona rural.

Buscou-se, também, compreender as condições que permitiram a consolidação da “Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza”. Nesse contorno, foram identificadas as condições materiais e equipamentos postos em ação nesse estabelecimento estudado; currículo idealizado e verificadas as práticas didáticas ligadas à formação peculiar das normalistas, bem como o pensamento pedagógico que fundamentava essa formação. Foram selecionadas informações do Curso Normal por considerar que os mesmos propiciariam um estudo do significado da formação do professor rural para os grupos sociais a que se destinavam.

Assim é que, com esta pesquisa, buscou-se investigar as seguintes questões:

- 1) No interior das políticas públicas de formação de regentes para o meio rural, quais foram os argumentos que justificaram a proposta da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza?
- 2) Como se estabeleceu e se consolidou o plano de formação de professores nessa escola em termos de organização material do curso e da preparação de um currículo “próprio” para mestres de ensino de escolas rurais? Quais eram os espaços e os tempos institucionais de formação de uma educadora rural?
- 3) Por que as estudantes escolheram a Escola Normal Rural para essa formação? Qual a origem dessas alunas? Qual a expectativa atrelada a essa formação?

Entende-se que o investimento estatal na formação de professoras para a educação rural insere-se no contexto histórico de modernização do país e de suas zonas rurais, num período de intensa urbanização e deslocamento da população rural para as cidades. Apesar do significativo investimento na formação do professor de educação primária, entendido como agente modernizador do meio rural, os

futuros professores também eram sujeitos à atração do espaço urbano. Estes iriam deparar-se com condições precárias de trabalho nas escolas rurais, distante das representações sobre o meio rural transmitidas na escola normal. Tal contradição marcava a instituição no período histórico estudado.

Assim é que se busca investigar as práticas de formação de professores do meio rural. Inicialmente, foi realizada uma apreciação da palavra prática que remete a arte, ao exercício, ao método, a técnica, o ato de fazer algo ou forma habitual de agir. A utilização das noções de prática tem uma variação em relação aos campos teóricos de referência. Segundo Veyne (1995) a prática não é uma instância enigmática, um subterrâneo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas.

Se a prática está, em certo sentido, 'escondida', e se podemos, provisoriamente, chama-la 'parte oculta do iceberg', é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos conceito para eles. (VEYNE, 1995, p. 249).

No caso da prática docente é geralmente definida como a forma de executar uma atividade profissional numa instituição de ensino. No entanto, a prática não se constitui apenas nos atos que podem ser observáveis, ela abarca os procedimentos realizados pela atividade numa determinada situação, por uma pessoa em interação com outras, com as reações, interações, opções, preferências e deliberações adotadas.

Como formação, estabelece um sentido de concepção, desenvolvimento, constituição, gênese, instauração, o ato de criar, ação de ensinar algo a alguém ou o conjunto de conhecimentos obtidos. A formação docente é entendida como a alternância entre os aspectos teóricos e práticos. A instalação de um percurso de formação próprio ao ensino tem o intuito de possibilitar uma orientação para a profissão docente.

Enfim, conceituar essas duas palavras, mesmo que de maneira rudimentar, nos aponta sempre para uma contextualização histórica que nos permite problematizar as práticas formativas desenvolvidas junto às normalistas de Conselheiro Mata. Logo, analisar tais práticas implica reconhecer que seus usos são fruto de escolhas culturais, das tensões, das negociações e das apropriações exercidas no processo.

Considerou-se como recorte temporal dessa pesquisa o intervalo entre os anos de 1949 e 1963. A data inicial refere-se à organização e estruturação física e material da instituição de Conselheiro Mata, que efetivamente abre sua primeira turma em 1950. Já o recorte final é marcado pela promulgação do Decreto Estadual n.º 6.879, de 13 de março de 1963 que modifica os currículos para o ensino normal e, simultaneamente, altera a designação do ensino normal primário de “Escola Normal” para “Ginásio Normal”. Considerou-se, também, o Decreto Federal n.º 51.867⁸, de 26 de Março de 1963, que em seu artigo primeiro estabelece:

Ficam extintas, no Ministério da Educação e Cultura, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a *Campanha Nacional de Educação Rural*, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação, a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e a *Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal*, vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (Decreto no 51.867, de 26 de Março de 1963, grifos nossos).

A suposição é que esses fatos legais influenciaram numa mudança da rotina e das práticas pedagógicas dentro da escola normal. Acredita-se, sobretudo, que a extinção das Campanhas de Educação Rural e de Aperfeiçoamento do Magistério tenha influenciado negativamente na questão de recursos financeiros e materiais para a escola de Conselheiro Mata. Além disso, a massa documental pesquisada tem significativa consistência entre os anos de 1949 a 1963.

Considerando as questões acima relacionadas e a definição temporal da pesquisa, com a investigação aqui desenvolvida procurou-se identificar e analisar as práticas de formação docente na escola de Conselheiro Mata, nas décadas de 1940 e 1960. Teve-se como foco as estratégias de formação e instrução empregadas no processo de desenvolvimento, profissional das normalistas rurais na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. Para tal teve-se como perspectiva do procedimento de formação politicamente idealizado para as escolas normais rurais com a visão dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Neste sentido, buscou-se analisar as especificidades das práticas desenvolvidas na Escola Normal Regional de Conselheiro Mata, contemplando: a presença de práticas escolanovistas de incentivo à participação dos alunos

⁸ O Decreto Federal n.º 51.867, de 26 de Março de 1963 considerando que a Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), descentralizou a administração da educação e do ensino primário e médio, atribuindo-a aos Estados e ao Distrito Federal;

(composição de diários e criação dos grêmios e dos clubes estudantis, entre outros); o cotidiano do internato como espaço formativo e compreender as tensões envolvidas nesse processo; a relação entre Escola Normal Regional, cujo projeto pedagógico apresentava um cunho científico, com as influências da Igreja Católica; e as singularidades de formação de professores do meio rural.

Em relação ao objeto pesquisado pode-se cotejar que a maioria dos estudos que contemplam os espaços e processos de formação docente, privilegia as instituições e cursos normais que foram criados e organizados pelo movimento republicano das primeiras décadas do século XX e, sobretudo, nas grandes cidades e centros urbanos brasileiros. Pode-se observar que investigações que tem como foco o período imperial e pós a década de 1930 são escassos (cabe considerar que tais instituições eram ainda embrionárias na maioria das províncias brasileiras no período imperial) . Destaca-se, ainda, segundo Tanuri (2000), que dentre o abundante número de Escolas Normais Regionais existentes em Estados do Nordeste e em Minas Gerais, entre 1940 e 1970, muitas não chegaram ainda a ser pesquisadas.

Existe hoje uma vasta produção relacionada à educação rural, em que parte desta produção contempla uma apresentação histórica sobre o tema, contudo, são raros os estudos desenvolvidos no campo da história da educação, que contemplem a formação de professores rurais. Nesse contexto, vale destacar as dissertações de mestrado produzidas por Larissa Assis Pinho (2009), Helder de Moraes Pinto (2007), Terezinha Andrade (2006), Luciana Hervatini (2011) e Fátima Maria Leitão Araújo (2011) acerca dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul, no Paraná e no Ceará.

Pinho (2009) e Pinto (2007) analisam, respectivamente, a ação dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, ocorridos na Fazenda do Rosário – Ibirité, Minas Gerais –, entre 1948 e 1956, e na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza – em Conselheiro Mata, distrito diamantinense –, entre 1950 e 1970. Andrade (2006) em sua dissertação de mestrado faz uma análise dos diários produzidos pelas normalistas do curso de formação de professoras em Ibirité.

A dissertação de Hervatini (2011) versa sobre duas escolas normais regionais do norte do Paraná, entre os anos de 1946 a 1970, e suas práticas pedagógicas. Na investigação a autora se propôs a comparar duas iniciativas num mesmo cenário e a influência da Pedagogia da Escola Nova em relação às orientações oficiais.

Enquanto Araújo (2011) remonta a trajetória de construção da primeira escola normal rural do país, instalada na região do Cariri, no estado do Ceará.

Depois de examinar o tema da história da formação de professores para a zona rural e seus estabelecimentos no Banco de Teses da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES pode-se afirmar que a produção acadêmica em torno desse objeto se mostra ainda acanhada entre os pesquisadores. Entretanto, é possível destacar os trabalhos de Flávia Obino Corrêa Werle “Humor e irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (RS, 1945-1983)” (2013); “Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes” (2012); “Escola Normal Rural e seu impresso estudantil” (2007); e, “O Rádio e a Educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960)” (2011b). Esse último publicado na Revista de História da Educação – UFRGS – que integra um Dossiê sobre a Educação Rural em conjunto com pesquisadores do Brasil, México e Espanha.

O artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2013, por Iraíde Marques de Freitas Barreiro, “Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963)”, complementa o panorama das pesquisas sobre a formação docente para o meio rural. Além desses, vale destacar os trabalhos de Almeida (2001), Saviani (2009) e Tanuri (2000) que abordam a temática da formação docente na perspectiva histórica de maneira genérica, contudo, apresentam contribuições para a análise da formação de professores rurais.

Os textos reunidos no “Dossiê: Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural” publicado pela Revista de História da Educação – UFRGS, em 2014, apresentam estudos acerca da educação rural no Brasil e no Uruguai. Nesse dossiê são problematizados aspectos relevantes sobre currículo, a formação de professores, as modalidades de escolas primárias rurais, dentre outros assuntos. Em destaque os textos de Rosa Fátima de Souza e Virgínia Pereira da Silva de Ávila, “As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)” e Flávio Anício Andrade, “Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964)”.

Analizou-se, ainda, pela oportunidade da realização de Doutorado Sanduíche no México⁹, estudos sobre outros países da América Latina para a

⁹ Doutorado Sanduíche ocorreu na Universidad Autónoma de lo Estado de Morelos, de agosto de 2013 a fevereiro de 2014, sob a orientação da Professora Lucía Martínez Moctezuma.

ampliação do campo de visão sobre a formação de professores, a escola rural e estudos regionais. Pode-se citar o trabalho organizado por Lionetti (2013) – Sujeitos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina; Martínez Moctezuma (2010), (2006) e (2004) – Las disciplinas escolares y sus libros; Miradas a la historia regional de la educación; e Escuelas normales de Cuernavaca y Oaxtepec; Arredondo (2009) – Historia de normales, memorias de maestros; Gonzalbo (2011) – La educación en México; Civera Cerecedo (2011) e (2008) – Campesinos y escolares; e La escuela como opción de vida; Ibarra Uribe (2012) – Abuelas, madres y nietas: escolaridade y participación ciudadana; Quintanilla e Vaughan (1997) – Escuela y sociedade en el período cardenista; e Ramírez (1976) – La escuela rural mexicana.

Por fim, Damasceno e Beserra (2004) apresentam na revista “Educação e Pesquisa” o estado da arte e as perspectivas dos estudos sobre a educação rural. Nesse texto os autores alertam que no período pesquisado, 1980 e 1990, a proporção média é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da educação. Sendo assim, a escassez de estudos nessa área – apesar do recente crescimento da produção sobre o tema – reforça o interesse e a relevância desta pesquisa, não só por resgatar parte da memória desse curso e dessa instituição, mas, sobretudo, por contribuir para a escrita da história da formação de professor para o meio rural no Brasil.

Aportes Metodológicos

Para responder as questões acima levantadas e abordar os objetivos citados, foram estabelecidas algumas categorias conceituais que possibilitaram a interpretação do objeto investigado. Inicialmente, foi necessário entender e caracterizar o contexto político-social do Brasil em relação à educação rural e, especialmente, de Minas Gerais, no período pesquisado. Recorreu-se aos estudos de Carvalho (2008) e (2005), Fernandes (2008), Gomes (2013) e Fausto (2013) para elaborar um quadro sobre as tensões políticas estabelecidas após o fim do regime ditatorial de 1945 no Brasil. Abordou-se os Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação de 1942 e as pesquisas de Azevedo (1952) e Candido (1971) acerca dos desafios da organização da educação rural no país, no contexto de industrialização. Delineou-se, ainda, essa

representação com os discursos de Milton Campos (1951) e Abgar Renault (1952) sobre o panorama geral de Minas Gerais e o “sentido novo da vida rural” no estado.

Outra questão que abordada envolve a análise da tensão entre urbano e rural e a aguda influência do urbano na organização das questões rurais. Para tanto, lançou-se mão dos estudos de Freitas (2005), Lefebvre (2001), (1999) e (1991), Candido (2001) e (1957), Martins (1981) e Carneiro (1997). Essa perspectiva relacional nos ajudou a apreender as contradições entre a proposição de uma valorização do meio rural e o processo avassalador de afirmação da superioridade da vida urbana e de seus processos formativos das novas gerações. Segundo Freitas (2005) a contradição entre os termos rural e urbano, assim, marchava para uma “resolução histórica” mediante o desaparecimento de um dos termos da dualidade campo/cidade.

A escola e a socialização da infância e da juventude, como objetos que se renovavam na reorganização da sociologia e da antropologia educacionais, eram caracterizadas como portadoras de conteúdos e de práticas da urbanização individual e coletiva passíveis de manejo orientado pela pesquisa de campo. De forma geral, a instituição escola era concebida como destinada a promover desconfiguração total de qualquer resistência, e de qualquer resistente, aos ditames de uma nova cultura. (FREITAS, 2005, p. 64).

De acordo com uma perspectiva sociológica, a definição de “rural” e “urbano” estabeleceu-se como polêmica, a partir de uma perspectiva dualista. Por meio da análise da produção do conhecimento da sociologia e atento ao debate de diferentes autores, Martins (1981), buscou compreender as razões dessas ambiguidades na constituição da sociologia rural.

Na sociologia, os que estamos tentando decifrar o mundo rural e com ele a sociedade em que vivemos, em decorrência de um trabalho longo e demorado e não de um exercício de ocasião, não podemos dar o passo da superação, se pretendermos que esse passo seja também político, se não incluirmos na nossa reflexão uma análise da sociologia especial – sociologia rural – que, segmentariamente propõe-se a explicação desse mundo, como a realidade à parte, como universo sui generis, como componente de uma dualidade. (MARTINS, 1981, p. 12).

Nessa abordagem aprofundou-se, ainda, na definição de processo civilizador nos quais os discursos da época pensavam o meio rural, foram explorados, inicialmente, os estudos de Elias (2011) e (1993). Ao analisar o processo civilizador da sociedade ocidental e as mudanças que ocorreram numa perspectiva de longa

duração, Elias (1993), nos ajuda a compreender que o discurso de urbanização e civilização do meio rural implicou na produção de novas relações de interdependência entre o campo e a cidade, criando uma espécie de sobreposição dos habitantes das cidades em relação aos moradores do meio rural. Nos estudos de história da educação, autores como Stephanou (2011), Almeida (2011) e Veiga (2002) indicam uma visão de educação rural em que a modernização do campo era compreendida a partir de uma perspectiva sanitarista.

O estudo da história da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza implica analisar as práticas formativas ali desenvolvidas, entendendo-as como expressão de uma cultura escolar, conceito que auxilia a decifrar as questões que abarcam as práticas e condutas das normalistas inseridas num panorama escolar rural. Neste sentido, buscou-se as definições de Cultura Escolar elaboradas, essencialmente, por Vinão Frago (1995) e Dominique Julià (2001).

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

A essa conceituação somou-se a definição de “instituições escolares” por meio de uma abordagem no campo da história da educação e da filosofia da educação, que nos permitiu entender as políticas e os valores ligados à escolarização no Brasil. Inicialmente, deve-se compreender a Instituição como um elemento cultural, posto como algo que não estava dado e que é criado, constituído pelo homem. Ela desvela-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinadas necessidades humanas e trata-se de necessidades de caráter permanente e histórico.

Para tanto, utilizou-se as pesquisas de Magalhães (2004) e (1998) que nos auxiliaram na caracterização e compreensão da metodologia de pesquisa em torno da História das instituições escolares. Ou seja, abordar a história das instituições educativas hoje parte da premissa da “complexidade institucional”, da materialidade

apresentada e das condições materiais – espaços, estruturas e arquitetura – e a realidade em processo – regulamentos, objetivos, meios e suportes.

Essa representação diz respeito à informação, às memórias, aos arquivos, aos artefatos e aos agentes identificados como símbolos e suportes da ação educativa. Aproximando aos conceitos sobre mestre, educador, pedagogo, professor, racionalidade científica e ciências da educação. E, por fim, a apropriação de identidades e diferenciação dos públicos, conscientização realizada pelos alunos do processo de aprendizagem, avaliação e projeção.

Nesse horizonte, a análise das instituições escolares foi estabelecida contemplando o estudo de um conjunto de práticas interdisciplinares. As escolas normais regionais foram concebidas para formar professoras que operassem um “progresso” higienista no meio rural e que transmitissem novos costumes às populações rurais. Sendo assim, essas normalistas, além do preparo para as atividades de docência, deveriam fazer uma imersão na vida e trabalhos do campo.

Concomitante às discussões sobre Cultura Escolar e a História das Instituições Escolares serão abordados, também, os estudos relativos à História das Disciplinas Escolares. O intuito é o de analisar a composição e ordenação das disciplinas escolares no interior da escola normal de Conselheiro Mata. Por conseguinte, dialogando com os estudos de Bittencout (2003), Chervel (1990) e Warde (1998), os quais apontam que a disciplina cumpre uma finalidade de natureza social e de forma autônoma, transformando assim o método no objeto de ensino. Nesse sentido, o entendimento da disciplina nos remete obrigatoriamente à própria escola como seu local de produção.

Desde que se compreenda em toda sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Ao analisar a formação de professoras num ambiente isolado dos centros urbanos, onde o espaço formativo é integral e todas as atividades são desenvolvidas coletivamente, foram empregados diversos estudos que auxiliaram no entendimento

das ordenações e prescrições das práticas nesse tempo e espaço formativo singular. Nóvoa (1994) auxilia na compreensão da materialização do processo de profissionalização docente e o impacto do ideário da Escola Nova no projeto de “cientificização” do campo da educação. Além dos estudos de Andrade (2000), Foucault (2009) Jorge do O’ (2006) e (2003) e Goffman (1987) sobre os processos disciplinares, especialmente no interior de espaços que Goffman denomina “instituições totais”. Para o autor (1987):

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma legal. (GOFFMAN, p. 11, 1987).

A hora da higiene, das refeições, dos trabalhos, dos estudos, praticamente tudo é ordenado pela instituição total. A individualidade pretende ser apagada e se mistura com o coletivo, transmitindo um sentimento de grupo e condutas a serem seguidas. Esses aspectos possibilitam observar uma tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, tensão administrada por meio de estratégias de controle nos indivíduos. No caso da instituição, diferentemente dos presídios, o controle fundava-se no desenvolvimento da autodisciplina.

Considerou-se importante no processo de construção desta pesquisa uma análise histórica das escolas normais no Brasil e, paralelamente, um exame do processo de inserção e propagação da Escola Nova nestas instituições. Buscou-se apreender como essas escolas normais se organizavam e foram apontadas as particularidades da escola normal rural, logo, recorreu-se aos estudos de Monarcha (1999), Mendonça e Jorge do Ó (2007), Magaldi e Neves (2007) ,Veiga (2002), Lourenço Filho (2001) dentre outros.

Ademais, foram utilizados os textos clássicos sobre a Escola Nova para complementar esse panorama das práticas formativas estabelecidas nesses educandários, como Lourenço Filho (1963), Dewey (1978) e D’Ávila (1954).

Fontes pesquisadas

Tomando como princípio o problema de pesquisa e o embasamento teórico anteriormente apresentados, produziu-se uma pesquisa fundamentada nos arquivos da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza; no Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE); no Acervo da Biblioteca do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR da UFMG; no Acervo de jornais da Biblioteca Antônio Torres, em DiamantinaMG; no Arquivo Público Mineiro – APM; nos arquivos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; nas Entrevistas às ex-alunas da Escola Normal e à ex-secretária de educação do município de Diamantina; nos Acervos bibliográficos da UFMG e da UFVJM; e em acervos particulares.

Além dos arquivos e acervos citados anteriormente, buscou-se informações e fontes na Mitra Arquidiocesana de Diamantina; na Câmara Municipal de DiamantinaMG; e, na biblioteca da Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG. Infelizmente, nos dois primeiros não foram encontrados registros sobre o tema pesquisado. E, na biblioteca da ALMG, em decorrência de um incêndio na década de 1950¹⁰, não houve acesso aos pronunciamentos de reuniões do Plenário da Assembleia e aos registros das seções legislativa. Porém, foi possível consultar algumas leis mineiras.

Importante destacar que algumas das fontes consultadas para a elaboração dessa pesquisa estão relacionadas aos Cursos de Aperfeiçoamento e treinamento de professores rurais leigos que aconteceram concomitantemente aos Cursos Normais de Conselheiro Mata e da Fazenda do Rosário. Justifica-se a utilização dessas fontes por acreditar que elas carregam informações relevantes acerca das práticas desenvolvidas na escola normal do distrito diamantino. Além do mais, cogita-se que as prescrições e os princípios educacionais foram comuns aos dois processos de formação.

Nos arquivos da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza foram identificados e digitalizados uma extensa massa documental. Inicialmente, consultou-se os Diários manuscritos pelas normalistas, entre 1950 e 1963. Esses Diários elaborados pelas alunas dos Cursos de Aperfeiçoamento e da Escola

¹⁰ Em 16 de setembro de 1959, um incêndio de grandes proporções destruiu o prédio da sede provisória da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, localizado na Praça Afonso Arinos em Belo Horizonte MG, e a maior parte dos arquivos e do mobiliário da Casa.

Normal D. Joaquim eram produzidos com o intuito de lançar um momento de reflexão sobre o cotidiano das alunas, professores(as) e funcionários(as). Diariamente, “uma professora-aluna¹¹, escalada para esse fim, segundo lista mensal afixada no quadro geral dos avisos, incumbe-se da tarefa, observando e registrando os fatos da maneira mais objetiva possível”. Helena Antipoff (1992) apresenta duas indagações que justificam a escrita desses diários na rotina escolar:

Como conhecer, porém, esta escola, perdida nas fazendas, escondida atrás dos morros, sem estradas, sem condução direta, sem pessoas que as visitem? Como ter conhecimento das escolinhas isoladas, das quais mal chegam notícias de sua existência, através de uma estatística precária e abstrata? (ANTIPOFF, 1992, p.45¹²).

São registrados os acontecimentos do dia: as condições climáticas (o tempo, a temperatura dos dias e das noites, a direção e a força dos ventos, as chuvas e a nebulosidade do céu); as atividades cotidianas (higiene pessoal, limpeza dos espaços e das roupas, os exercícios físicos); as atividades pedagógicas (aulas, oficinas, clubes literário, trabalhos práticos) as refeições (cardápio, alimentos consumidos e sua origem).

Um importante elemento a ser destacado nos diários são as observações subjetivas apresentadas pelas alunas, tais como os acontecimentos alegres ou tristes, as atitudes censuráveis ou os comportamentos inadequados das colegas, o pensamento do dia, as anedotas e a elaboração de desenhos sobre as tarefas realizadas no dia ou sobre assuntos das aulas. Ao final do dia, a aluna responsável pela elaboração do diário deveria ler para as colegas e para os(as) professores(as), que indicavam sugestões de correção ou de elementos que não foram tratados.

Aula de Educação Física, na qual as alunas marcharam ao som de várias músicas e fizeram vários exercícios. Logo houve aula de ciências dada pela prof.^a Zilda; As alunas do clube recreativo infantil ensaiaram uma peça de teatro de sombras para apresentarem no próximo domingo; *Aluna reclama que o lanche da tarde foi o mais fraco que tiveram, constando apenas de café e pão*; As alunas assistiram a uma palestra, dada pela aluna Celí, sobre o município de Salinas. (...); Após o jantar, algumas alunas jogavam ping-pong, outras ludo-ludo; Logo mais, assistiram a outra palestra sobre o município de Montes Claros, dada pela aluna Maria Augusta Ribeiro. (Diário de 27 de Agosto de 1954 elaborado pela normalista Zuleica Martins de Souza – Grifos nossos)

¹¹ Assim eram denominadas por Antipoff as alunas dos cursos de treinamento.

¹² Transcrito da Revista “Escola Rural”, Ano I – n.º I, 1948.

A estratégia na composição dos diários tinha como objetivo o exercício do registro. Para que as futuras professoras gravassem a história diária das mais distantes comunidades rurais e que fosse registrada na prática cotidiana das escolas.

Verá a mestra como mais íntima se tornará a vida escolar, porque mais iniciativa terá a criança e com maior confiança ganhará se for ilustrado por desenhos espontâneos dos alunos, geralmente tão expressivos como ingênuos. Anotando assim, dia a dia, as observações dos meninos e as suas, registrando acontecimentos de maior importância, irá a mestra tecendo a trama da vida de sua escola, historiando-a para a posteridade. (ANTIPOFF, 1992, p.45¹³).

Uma das fontes centrais desta investigação foram os diários produzidos pelas alunas da escola normal regional de Conselheiro Mata, que foram importantes para o desencadeamento de algumas questões de pesquisa, possibilitando analisar as práticas de escrita desse estilo literário dentro da escola. Dialogou-se com os estudos de Lejeune (2014) com o intuito de examinar os diários como “uma série de vestígios”.

O diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante. É um vestígio com suporte próprio: cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas furtadas ao uso escolar. Às vezes, o vestígio escrito vem acompanhado de outros vestígios, flores, objetos, sinais diversos arrancados à vida cotidiana e transformados em relíquias, ou desenhos e grafismos. Quando se lê “o mesmo texto” impresso em um livro, será de fato o mesmo? Assim como as obras de arte, o diário só existe em um único exemplar. (LEJEUNE, 2014, 260).

Na análise dos diários buscou-se uma perspectiva historiográfica, recorrendo ao estudo de Cunha (2009). Segundo a autora, são várias as possibilidades de utilização dessa fonte para os pesquisadores, no diálogo com a história da Cultura Escrita, contemplando a compreensão da materialidade do diário, como registro da memória individual e coletiva.

Nos arquivos da Escola Normal foram analisados os processos acadêmicos das alunas que estudaram entre as décadas de 1950 e 1963. Nesses arquivos foi possível mapear as regiões de onde vieram essas alunas, a profissão dos pais, a idade de ingresso na instituição, a escola que cursaram o ensino primário, o

¹³ Transcrito da Revista “Escola Rural”, Ano I – n.º I, 1948.

desempenho escolar dentro da escola normal, as atividades realizadas nos clubes e grêmios, as excursões, normatizações internas da escola etc.

- Arquivo individual dos alunos/livro de admissão/Livro de Inscrição das alunas ao exame de admissão/Pedido de Matrícula – certidão de nascimento; carta requerendo a matrícula; certificado de aprovação curso primário; atestado médico; atestado de residência; profissão dos pais; questionário para candidato ao curso normal regional; exame de suficiência/ditado; carta (a aluna se apresenta e diz porque quer estudar na escola);
- Correspondências – solicitação de matrícula e cartas de recomendação (padres, pais de alunas, diretores de escola, prefeitos etc.);
- Guia do Estudante;
- Guia do Clube Agrícola;
- Livros de Ata de Reunião do Clube Agrícola;
- Livros de ata do centro cívico;
- Livros de Ata do Grêmio literário;
- Álbuns de Fotografias – representações das atividades cívicas, das atividades agrícolas, das excursões, das atividades físicas, formaturas etc.;
- Frequência diária das alunas com o resumo mensal;
- Lista de Endereços das alunas da 1ª, 2ª, 3ª e 5ª séries;
- Livros de Lançamento de atas de exames finais e provas parciais e de 2ª época;
- Livros de Registro de Atas da Solenidade de Entrega dos Diplomas às Alunas que concluíram o Curso na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Sousa;
- Livros de Registro diário de Atividades;
- Livro com os Atestados de Exercício da Profissão Docente;
- Livro com a Autorização para Lecionar;
- Livro de notas mensais
- Quadro de Distribuição de Carga Horária;

Além dos dados sobre a vida acadêmica da escola e das alunas, completou-se o quadro geral de organização dessa instituição com os documentos referentes à vida organizacional e burocrática, como as normas internas, instruções da Secretaria Estadual da Educação e delegacia Regional de Educação, instruções do serviço de orientação técnica do ensino rural e os registros internos da escola.

- Pedido de Funcionamento do Curso de Treinamento 1950
- Instruções – DRE (como se processa a avaliação em educação em moral e cívica; formação especial; avaliação da recuperação bimestral ou parcial);
- Correspondências – cartas do Serviço de orientação técnica do ensino rural;
- Inventário dos materiais da escola – registro dos utensílios de cozinha, dos livros da biblioteca, do mobiliário existente, dos elementos da rouparia e dos materiais diversos;
- Controle de consumo 1962-1963;
- Instruções quanto às provas e festas escolares 1962;
- Lista de Professoras Formadas em Conselheiro Mata;

No Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE) foram pesquisados os seguintes documentos:

- Clube Agrícola: Aspectos legais. Lei Estadual no. 2610, de 08/01/62; Lei Federal de nº 5692/71; Resolução no. 138/72 do CEE [pasta com vários documentos de diferentes datas];
- Criadas duas Escolas Normais: O Governo Milton Campos sancionou ontem a Lei n. 291, criando dois cursos normais especializados, 1949;
- Decreto-Lei. 3.112, de 3 de agosto de 1949;
- Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946);
- Conferências Interamericanas de Educação: recomendações (1943-1963);
- Seminário Interamericano de Educação Primária, 1950;

- Carta aos senhores Prefeitos - Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em zonas rurais. Belo Horizonte, julho de 1950;
- Revista “Escola Rural” – boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, out./dez. de 1948.

No Acervo do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR da UFMG foram consultados os seguintes documentos:

- Plano de Recuperação Econômica e Fomento de Produção: Exposição. - vol. 1, 1947;
- Pré-diagnóstico do Vale do Jequitinhonha: Espaço físico e a realidade – Infraestrutura, CODEVALE, 1967.

No Acervo da Biblioteca Antônio Torres foram consultados os jornais da cidade de Diamantina, tais como “A Voz de Diamantina”, “O Piruruca” e “O Município”, produzidos entre as décadas de 1940 a 1960. Buscou-se informações sobre a instalação da Escola Normal, o debate em torno da escolha desse lugar e informações sobre a participação da escola no cotidiano da cidade.

Partiu-se do ponto de vista de que a ideia de verdade presente nos textos jornalísticos é o fundamento nas considerações sobre o que é considerado e/ou difundido como sendo apropriado num determinado momento histórico. A reflexão histórica que privilegia o jornal enquanto suporte, analisando-o em seu conjunto, acrescenta reflexões variadas sobre a produção, circulação e consumo dessa prática cultural.

No Arquivo Público Mineiro foram consultadas as leis mineiras e as Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa pelos Governadores do estado de Minas Gerais entre os anos de 1946 a 1963. Essas fontes nos permitiram perceber os vários aspectos da vida social, econômica e cultural do estado, em concorrência das necessidades políticas do momento histórico.

Visitou-se o *Sistema IBGE de Recuperação Automática* – SIDRA (www.sidra.ibge.gov.br) do IBGE, onde buscou-se no acervo de série temporais dados estatísticos e mapas para ilustrar a realidade educacional e populacional dentro da nossa pesquisa. Essas informações relevantes foram tratadas e organizadas para nos auxiliar em diversas análises da tese.

Consultou-se, ainda, a Biblioteca Virtual do IBGE (biblioteca.ibge.gov.br) que oferece em seu acervo livros, teses, periódicos, fotografias, mapas e instrumentos de coleta¹⁴. Dentre os periódicos disponíveis nesse acervo destaca-se aqui a “Revista Brasileira dos Municípios”, publicado entre as décadas de 1940 e 1950, que trazem pronunciamentos do Presidente Getúlio Vargas sobre a produção agrícola e a fixação do homem no campo, dentre outros.

Com o intuito de compor uma representação mais completa sobre as práticas pedagógicas executadas na Escola Normal, foram realizadas algumas entrevistas com as ex-normalistas de Conselheiro Mata e com a Secretária de Educação de Diamantina do período investigado. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo com os estudos de Thompson (1992), Alberti (1991), Amado e Ferreira (2006) e Chartier (2006) que permitiu compreender como a fonte oral pode ser utilizada juntamente com os recursos investigativos tradicionais. Além disso, esses autores possibilitaram identificar os pressupostos necessários para o tratamento adequado dessa fonte.

As entrevistas abordaram prioritariamente sobre a memória da entrevistada quanto às suas experiências e participação no tema escolhido. Essa escolha se adequou melhor à pesquisa por se tratar de um tema específico definido na trajetória de vida dos depoentes. Assim, as entrevistas com as ex-alunas e a ex-secretária de educação de Diamantina ajudaram na compreensão da letra fria dos documentos e instruções legais que regeram a escola normal. Ademais, permitiu caracterizar a origem das alunas e suas expectativas em relação à escola.

Trabalhava na roça, era lavrador meu pai, minha mãe era dona de casa, né? Minha mãe sempre foi uma pessoa assim só tinha primeira a quarta série, mas ela tinha uma cultura muito grande que hoje eu falo que nem quem entende nada tem a cultura que ela tinha porque ela era uma pessoa desenvolvida, mas só tinha primeira a quarta. (MRB Descreve exame de admissão em 1961 - 1962-1965)

Porque a escola lá eles só aceitavam aluno do meio rural na verdade muita gente ia assim pegava atestado as vezes até falso o meu lá não era tinha uma colega minha que não era do meio rural mas o objetivo deles era formar pessoas pra trabalhar na zona rural tanto que o diploma aqui vocês vão ver o que eu recebi o histórico e o histórico também. (MRB Descreve exame de admissão em 1961 - 1962-1965)

Essa fonte nos permitiu, também, imaginar o cenário e as estratégias de formação das normalistas nesse tipo específico de educandário. Auxiliando no

¹⁴ Esses dois acervos virtuais foram indicados por um analista do IBGE de Diamantina-MG.

delineamento dos contornos do cotidiano e das atividades realizadas pelas normalistas dentro e fora do ambiente escolar.

(...) no dormitório tinha um biombo, o professor dormia junto com o aluno, né? tinha o dormitório das meninas, assim separados por idade e classe; e o biombo dormia dois ou três professores, assim ouvia as conversas, não tinha muita privacidade, não. A correspondência foi um capítulo à parte também, a diretora abria as cartas. Teve até casamento aí, menina que não casou por causa disso, né? perdeu o namorado por causa disto, tem muita historinha (...). (IAA)

As entrevistas revelaram os destinos profissionais dessas normalistas convocadas para *civilizar*¹⁵ o meio rural mineiro. Proporcionando uma maior compreensão da realidade educacional e como a formação profissional oferecida na escola normal impactou em suas carreiras.

Livros [...] Quantas vezes eu vinha aqui em Diamantina e pedia muita gente pra me dar tinha que levar porque não tinha mesmo as escolas na maior parte aqui o estado não fornecia né: Exigia mas não fornecia né? Quando era no final do ano vinha da secretaria da educação uma prova lacrada que toda escola tinha o inspetor escola né? Então o inspetor tinha que ir no correio buscar a prova e deslacrava na hora da prova vinha cada prova [...] (MIT, 1950-1954 – primeira turma).

O roteiro geral de entrevista, em anexo, foi concebido após o levantamento dos dados disponíveis na documentação escolar e em relação às questões que pretendeu-se elucidar. Foram realizadas dez entrevistas, sendo: nove ex-alunas e a ex-Secretaria de Educação de Diamantina/MG num total aproximado de 15 horas de gravação.

As entrevistadas foram localizadas, dentre outras iniciativas, por meio do Blog organizado pelas ex-alunas de Conselheiro Mata (conselheiomata.blogspot.com.br). Antes de iniciar a entrevista apresentou-se e discutiu-se o roteiro da entrevista e os objetivos da pesquisa. Ficou a critério do entrevistado responder a cada um dos temas pela ordem ou falar sobre os mesmos de forma livre. Das dez entrevistadas, cinco optaram por participar da entrevista na própria residência e as demais fizeram a gentileza de nos encontrar na biblioteca da Faculdade de medicina da UFMG. Os nomes das entrevistadas, de parentes ou amigos próximos foram abreviados para preservar suas identidades.

¹⁵ “Civilizar o meio rural mineiro” é uma expressão recorrente nos discursos de Milton Campos (1951).

Boa parte das entrevistadas atuou, em algum momento, do meio acadêmico, sendo assim, a conversa aconteceu de forma desembaraçada e se posicionavam com clareza sobre os diversos assuntos tratados. Considerou-se que ao falarem do passado e de suas experiências, elas falaram a partir do presente, com as palavras de hoje e com o sentimento do momento.

Segundo Rousso (2006), a memória é indubitavelmente da atualidade, sendo uma edificação psíquica e intelectual que ocasiona de fato uma representação seletiva do passado, “um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (Rousso, 2006, p. 94). Assim, toda memória acaba sendo coletiva.

Contudo, o autor adverte que a percepção de si e dos outros difere de acordo com a posição do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo de uma nação.

Se o caráter coletivo de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da ideia de que existe uma ‘memória coletiva’, isto é, uma presença e portanto uma representação do passado que sejam compartilhados nos mesmos termos por toda uma coletividade. (ROUSSO, 2006, p. 94).

Deve-se considerar, também, que os novos elementos que vão sendo adquiridos enquanto se cresce, reagem sobre nossas lembranças. Dessa forma, ainda que seja possível recorrer de maneira direta a algumas lembranças é impossível distinguir os casos em que assim percorreu-se e aqueles que imagina-se o que teria acontecido.

Por meio das entrevistas e o contato de pessoas ligadas à escola de Conselheiro Mata houve acesso aos acervos particulares de algumas pessoas. Nesse tipo de acervo consultou-se fotos, documentos da escola dentre outros. Destaco, aqui, a obra literária de Maria da Conceição Ferreira Araújo “O diamante que não foi lapidado”. Essa obra literária escrita pela ex-aluna da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza apresenta fatos marcantes e autobiográficos sobre a sua vivência enquanto normalista em Conselheiro Mata. Intitulada como “O Diamante que não foi lapidado”, a obra que foi publicada em 1982, traça a história sobre as experiências vividas por Tereza e a sua tentativa de entrar no colégio de formação de professoras rurais.

O título é uma analogia sobre a não formação da protagonista e como ela sofrerá por não ter sido “lapidada” pela escola normal regional. Mesmo se tratando de uma obra ficcional ela apresenta importantes elementos para a construção do ambiente vivido pela autora enquanto normalista em Conselheiro Mata. A exemplo, cita-se a passagem sobre o primeiro contato com a Diretora Lídia e a admiração por ela:

Ela estava deslumbrada com tanta beleza, quando uma senhora de meia idade, cabelos pretos, que já começavam à ficar grisalhos, convidou-as a dirigirem-se à sala de visitas. Senhora alta, simpática e muito segura de si, possuindo olha duro, não escondia o orgulho que sentia em ser a única responsável por aquele formoso colégio. Todos os seus gestos eram imperiais, porém educados. Olhava as pessoas como se estivesse em frente a um livro aberto. Era como se lhes visse o íntimo. (p. 17).

Tereza nos revela por meio de sua jornada alguns aspectos importantes e descritivos sobre a relação da escola normal com a comunidade, os processos de formação, a organização espacial e os rituais formativos elaborados pela escola. Entretanto, a principal alusão da obra estudada está na importância destinada à capacitação organizada pela escola normal, ou seja, todas dificuldades pelos quais a heroína passou pela falta de oportunidade de se formar naquela instituição.

O acervo fotográfico disponível para consulta na escola está organizado num conjunto de álbuns, onde a maior parte é datada e possui algum tipo de identificação (evento cívico, atividade prática escolar, reunião de clubes ou grêmios etc.). Entretanto, não foi possível identificar o autor das fotografias, apenas alguns indícios de que essa prática era uma recomendação de Antipoff e da Secretária da Educação para o registro das atividades dentro da escola. As fotos utilizadas na pesquisa foram significativas, principalmente, quando cruzadas com os depoimentos dos ex-alunos, além de suscitarem novas lembranças durante as entrevistas.

Contou-se, também, com um acervo significativo de fotografias produzidas pela escola normal e ousou-se fazer algumas análises e inferências apoiados nos estudos de Ciavatta e Alves (2004), Aguayo e Roca (2012) e Aguayo e Martínez (2012). Considera-se essa uma fonte importante, apesar da complexidade analítica que apresenta. Aguayo e Roca (2012) apontam em seu estudo as possibilidades de uso dos acervos fotográficos e observam sobre o olhar crítico que o pesquisador deve ter em relação a essa fonte.

No debemos olvidar que la principal cualidad de la investigación histórica, como actividad con características científicas, es mantener una actitud crítica hacia los puntos de vista que contienen los documentos; que es la construcción de las fuentes uno de los momentos más importantes en que hace indispensable esa actitud crítica y también prepositiva, pues de ello dependerá en gran medida el desarrollo de la investigación y los resultados publicados. (...) Son documentos indiciales porque sus imágenes muestran lo que estuvo frente a la cámara en un momento y espacio concretos, lo que nos obliga a referirnos a ellos como algo singular. (AGUAYO y ROCA, 2012, p. 9).

Estrutura da Tese

Propôs-se para esse estudo o seguinte desenho. Partindo da introdução, busca-se situar o leitor acerca do tema abordado e as implicações relativas ao seu universo, tais como os objetivos, as questões que orientaram a pesquisa e a justificativa. Em seguida, uma discussão quanto aos conceitos e o referencial teórico, que será apresentado, também, no interior dos capítulos. E por fim, serão apresentadas as fontes que foram mobilizadas para a composição do trabalho.

No 1º capítulo – O debate sobre a Educação Rural no Brasil e em Minas Gerais: perspectivas preliminares – procurou-se delinear a discussão nacional sobre a educação rural no século XX, evidenciando as disputas políticas, sociais e econômicas envolvidas neste debate. Buscou-se, também, nesse capítulo, explicitar a política desenvolvida pelo governo de Milton Campos em relação à recuperação econômica do Estado e do desenvolvimento regional.

No 2º capítulo – O Processo de Admissão e a origem geográfica e social das normalistas da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério – apresentou-se a escola normal e o seu local de instalação, delineando os contornos do distrito de Conselheiro Mata e a estrutura física da escola. Posteriormente, procurou-se evidenciar os dispositivos do processo de admissão e as implicações em seu entorno, a estrutura das avaliações, os documentos exigidos pela escola e o relato das normalistas sobre esse processo. Tentou-se analisar, ainda, a origem geográfica e social das candidatas e normalistas da escola, com o intuito de caracterizar o perfil socioeconômico daqueles que se candidatavam a uma vaga na escola normal.

No 3º capítulo – O “Nosso Diário” no processo de formação da professora rural de Conselheiro Mata – buscou-se analisar o “Nosso diário”, documento compreendido como dispositivo de organização e gestão das alunas da Escola Normal Rural de Minas Gerais. Procurou-se, ainda, apreender os sentidos atribuídos

à escrita controlada dos diários como estratégia de regulação e autorregulação no interior desse estabelecimento de regime de internato. Nessa perspectiva, foram observadas algumas ações disciplinares empregadas diante dos conflitos e das transgressões das normalistas registradas nesta fonte.

No 4º capítulo – Práticas Escolares na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza – tentou-se descrever e analisar as práticas pedagógicas empregadas pela escola normal rural. Caracterizando e problematizando as atividades de clubes e grêmios, atividades cívicas e morais, atividades de saúde, atividades físicas, trabalhos desenvolvidos na comunidade e, por meio do relato das normalistas e dos diários, as práticas pedagógicas no ensino das disciplinas escolares.

Na conclusão, foram abordados e problematizados, com o auxílio do relato das normalistas, o destino dos egressos dessa instituição escolar. Esses relatos indicam que um número ínfimo cumpriu efetivamente o seu papel de destino, ser professora no meio rural. Disponibiliza-se ao final desse texto uma lista dos documentos localizados no interior da escola normal. E, em anexo, o roteiro utilizado para a realização das entrevistas.

CAPÍTULO I – O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: PERSPECTIVAS PRELIMINARES

Neste capítulo procurou-se apresentar a discussão sobre a educação rural no século XX no Brasil, mais especificamente entre as décadas de 1920 a 1960, evidenciando as condicionantes políticas, sociais e econômicas envolvidas. No interior deste escopo, buscou-se enfocar a política desenvolvida pelo governo de Milton Soares Campos em Minas Gerais, entre 1947-1951, em relação à recuperação econômica do Estado e do desenvolvimento regional.

Antes de se iniciar a discussão sobre a educação rural, fez-se necessário, ainda que de forma incipiente, apresentar o debate sobre os termos “rural” e “urbano”. Para tanto, buscou-se nos estudos da sociologia rural, voltados para compreensão das singularidades do meio rural no Brasil, na relação com o urbano, em que se destacam as discussões sobre as ambiguidades a respeito desses termos.

Deve-se considerar que esse debate envolve questões relativas à territorialidade, definições jurídicas e delimitações administrativas; à ocupação econômica da população (em que o caráter urbano ou rural é definido pela natureza das atividades produtivas desenvolvidas nestes espaços sociais); a discussões políticas e culturais; dentre outras. É importante ressaltar que não queremos analisar a origem da definição de rural e urbano e, muito menos, verticalizar nossa pesquisa nesse assunto, a intenção aqui é a de mapear os sentidos e significados de tais termos.

1.1 - Alguns aspectos relativos às categorias Rural e Urbano

A definição de rural e urbano pela sociologia rural é complexa e abarca, desde uma visão dualista da realidade até uma perspectiva relacional e não essencialista de análise. O sociólogo José de Souza Martins (1981), ao examinar diferentes trabalhos sobre sociologia rural, buscou compreender as razões da ambiguidade na constituição desse campo de conhecimento. O autor destaca que o entendimento sobre rural e urbano demanda uma investigação extensa.

Na sociologia, os que estamos tentando decifrar o mundo rural e com ele a sociedade em que vivemos, em decorrência de um trabalho longo e demorado e não de um exercício de ocasião, passo seja também político, se não incluirmos na nossa reflexão uma análise da

sociologia especial – a sociologia rural – que, segmentariamente propõe-se a explicação desse mundo, como realidade à parte, como universo *sui generis*, como componente de uma realidade. (MARTINS, 1981, p. 12).

Para Martins (1981) a sociologia, constantemente, direcionou suas análises a partir de um viés dicotômico: conservadorismo/racionalismo; comunidade/sociedade; autoridade/poder; sagrado/profano; rural/urbano; pré-capitalista/capitalista etc. Nesse aspecto, o autor afirma que “a constituição do meu objeto de estudo é permeada por essa ambiguidade fundamental da sociologia e que ele, portanto, não se explica sem que na análise se retenha tal ambiguidade”. (Martins, 1981, p. 13).

O autor aponta para duas tendências que fundamentam o desenvolvimento da sociologia rural. Na primeira, dicotômica, existe uma oposição entre o rural e urbano, como dois ambientes socialmente distintos. Na segunda, pode-se observar um *continuum*, que defende a ideia de um ininterrupto entre rural e urbano. Contudo, mesmo nesta perspectiva, mantém-se a polarização entre os termos .

Para explicar essa segunda tendência, Martins (1981) dialoga com o trabalho de Aldo E. Solari “Sociologia Rural Latino-americana”, de 1971. O autor, ao discutir no quadro latino americano a relação entre tais categorias, destaca, num contexto de crise do rural, com consequências para o universo urbano duas dimensões:

Para ele essa crise tem duas dimensões. De um lado, a migração do campo para a cidade. Consequentemente, o despovoamento do campo, comparativamente a cifras populacionais do passado. Por outro lado, há o que chama de invasão do campo pelas cidades, o que leva à urbanização do meio rural. (MARTINS, 1981, p. 24).

Solari ressalta, ainda, que a intensidade desses fenômenos varia de acordo com as diferentes sociedades, no entanto, quando certo nível é alcançado, o efeito é mais amplo, caracterizado por uma crise profunda da estrutura social, alicerçada na superioridade e na dominação do urbano sobre o rural. Nessa perspectiva e partindo do ponto de vista de uma sociedade urbana, como se pode compreender o rural e o urbano? Endlich (2006) sinaliza que esse debate percorre a história e inclui elementos que oscilam no decorrer da mesma. “As considerações teóricas alteram-se conforme as dimensões espaço-temporais, por isso deve-se considerar o período histórico” (ENDLICH, 2006, p. 13).

A autora, tendo como perspectiva o urbano, define rural com “uma condição de vida pretérita” (ENDLICH, 2006, p. 23), significado pela superação material e cultural

e, que não atinge a totalidade da sociedade, pois se depara com as contradições que atravessam o capitalismo. Nessa acepção Endlich (2006) caracteriza da seguinte forma a sociedade rural ante a natureza e o mundo do trabalho.

Esses homens, cuja disposição técnica é precária, são obrigados a dispor de muito tempo na produção de sua sobrevivência. Eles constituem-se em grupos sociais coesos para realizar o árduo trabalho agrícola. (...) A vida rural significa uma situação humana em que a sobrevivência só é possível com muito trabalho. O resultado desse trabalho oferece o mínimo necessário para viver. (ENDLICH, 2006, p. 23).

Em concordância com esses aspectos, Cândido (2010) assinala alguns aspectos, valores e costumes referentes a essa sociedade, tais como: uma sociedade extremamente autoritária, transpassada por hábitos e expressões de disciplina coletiva; pais extremamente ríspidos e intolerantes; alta natalidade e mortalidade infantil; e as relações de compadrio e parceria eram altamente valorizados. Entretanto, tais comunidades, marcadas pela força da tradição, vêm sendo aos poucos transformadas pelo progresso nas áreas agrícolas.

As transformações produzidas nas comunidades rurais pelo processo de urbanização são marcadas pela proposição ou imposição, ao homem rústico, de certos traços de cultura material e não-material. Impõem, por exemplo, novo ritmo de trabalho, novas relações ecológicas, certos bens manufaturados, racionalização do orçamento, abandono das crenças tradicionais, individualização do trabalho e, finalmente, passagem à vida urbana. (CÂNDIDO, 2001, p. 218).

Assim, não há como negar que os valores e interesses urbanos traduziram-se em costumes socialmente disseminados que ordenam o mundo rural, compondo uma cultura distinta. “Os efeitos da mídia urbana atingiram em poucas décadas aqueles valores longamente estabelecidos nas comunidades rurais, substituído por valores bastante diferentes” (ENDLICH, 2006, p. 25). Esse processo pode ser compreendido por meio de uma nova condição de vida, a condição urbana.

Segundo a autora, se o rural representa limitação, isolamento e precariedade, então, o que seria o urbano? Conforme assinala Endlich (2006), o urbano significa uma condição social na qual, hipoteticamente, seria possível superar essa precariedade. Nesse horizonte, a autora relaciona o modo de vida urbano com os modos de produção e produtividade capitalista.

Mais do que a precariedade, o urbano deve compreender também a superação do limite do *economicismo*, do valor de troca e da ideologia do consumo (...). As condições objetivas e materiais e técnicas (...) foram produzidas no âmbito do modo capitalista de produção. Mesmo que o capitalismo tenha criado as referidas condições para que a precariedade pudesse ser ultrapassada, por outro lado, as contradições inerentes ao mesmo impediram que toda a sociedade pudesse apropriar-se dos avanços alcançados. (ENDLICH, 2006, p. 25).

Portanto, segundo a autora, a concepção de sociedade urbana é representada pelo nosso contexto histórico, pela apropriação capitalista. Consequentemente, a conquista de melhores condições materiais somente seria possível com um alto nível de produção e produtividade, técnica e cultura, que, no entanto é desigualmente distribuída, levando á perpetuação da precariedade de condições de vida.

Silva (2006) ao analisar o urbano no Brasil, aponta para a necessidade de discussão sobre os diferentes contextos econômicos, sociais e políticos que foram promovidos e que resultaram na produção material e cultural do espaço. Nesse universo, foram criadas novas formas geográficas, que construíram significativas transformações do modo capitalista de produção no país.

Com as transformações ocorridas no Brasil posterior às políticas implementadas por Getúlio Vargas e Juscelino Kubistschek, aconteceu uma nítida transição nos cenários políticos e econômicos, passando de um país agrário-exportador para um país urbano-industrial. Dessa feita, a produção do espaço no Brasil passa a ser orientada por novas relações sociais, de modo que surgem necessidades de novas configurações espaciais para a reprodução das novas lógicas que estavam sendo introduzidas e num movimento dialético, também, as novas configurações espaciais passam a difundir as novas lógicas e a modificar as estruturas sociais. (SILVA, 2006, p. 65).

Existe, então, um conjunto de valores, normas, imagens e significados que constituem o imaginário social sobre o rural e o urbano e a problematização dessas categorias tão-somente tem sentido se tangenciadas à realidade social e ao sistema de representações que orientam a implementação da proposta da educação rural. Portanto, considera-se o rural e o urbano no universo de pesquisa investigado como configurações sociais construídas a partir das condições e representações sociais e históricas, especialmente, no Brasil e em Minas Gerais, entre as décadas de 1920 e 1960. Naquele contexto, as significativas mudanças nas formas de vida e ocupação do espaço experimentadas no Brasil trouxeram profundo impacto não apenas no

cotidiano das populações rural e urbana, mas nas representações sobre distintas formas de vida e trabalho, impactando os projetos de educação rural.

1.2 - O debate e as proposições para a Educação Rural no Brasil – Primeira República e Estado Novo

Dentro de dez anos, o homem do campo não será mais o motivo de ridículo que foi até pouco. Será um homem com cultura dos homens da cidade porque a ruralização do ensino e, portanto, da educação humana, está vindo com a rapidez do relâmpago, com o brilho dos meteoros, com a duração do granito. (MENUCCI, 1935, p.79)

Foi possível identificar que o debate acerca da Educação Rural no Brasil ganha seus primeiros contornos nos anos finais do século XIX e o início do século XX. Nesse primeiro momento, a educação rural poderia ser caracterizada pela tentativa de inserção de uma instrução técnica e profissional agrícola, com a instalação de algumas poucas instituições de ensino agrário. Essa concepção de ensino estava destinada especificamente à população recém liberta e pobre do país.

No entanto, o ensino rural despontou como um dos desafios essenciais da educação brasileira e passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos de políticos, educadores e dirigentes do ensino público brasileiro, somente a partir da década de 1920. Observa-se, também, um intenso debate acerca do problema do magistério, que considerava a necessidade de formar professores rurais especializados. As discussões, nesse momento, descrevem a grave situação de instabilidade social do país e apontam para a necessidade de reconstrução do cenário agrícola do país.

O problema não era novo, posto que já se arrastava desde o Império, no entanto, o debate ocorrido neste período pôs em questão diferentes concepções, propostas e ações políticas. Entre as posições antagônicas, o embate entre os ruralistas e os liberais defensores da escola comum recortaram as representações sobre o homem do campo, as finalidades sociais da escola e o papel dos professores primários rurais. (SOUZA, 2014, p. 15).

Despontam no período duas acepções e proposições dicotômicas acerca da educação rural no Brasil. De um lado, os partidários do “ruralismo pedagógico” que, a partir da década de 1920, formularam um projeto de valorização da escola primária situada no meio rural, como o caminho para desenvolver uma instrução que promovesse a permanência dos indivíduos do campo. Por outro lado, o movimento

de renovação educativa que afirmava a defesa de uma escola de tipo único, tanto no campo, quanto na cidade.

Souza (2014) assinala que os defensores do ruralismo pedagógico reabilitaram o desafio cívico do magistério aclamado no início da República. Competiria ao mestre rural modificar não somente a escola, mas, especialmente, o homem do campo e o seu meio. Entretanto, “o ruralismo escolar (...) não conseguiu impor-se como representação dominante e capaz de nortear as políticas públicas para a educação rural” (SOUZA, 2014, p. 29). Em vista disso, tal posição foi obrigada a compartilhar com outras o desenho do ensino público, evidenciando a tensão entre a modernização industrial e as raízes rurais do país.

Nessa disputa de espaço, a proposta do ruralismo pedagógico foi confrontada com as concepções de educação “renovada”, construídas a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” que foi difundido no Brasil, especialmente, por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, nas primeiras décadas do século XX. Nessa concepção renovada, a escola seria uma expressão do meio social na qual estava inserida, fosse na zona rural ou urbana.

Segundo Lourenço Filho (1963), as instituições de ensino deveriam se organizar por meio da projeção da vida social e cultural de cada população existente. Além disso, segundo o autor, o sistema de ensino não existe fora de uma organização econômica e política e de uma configuração religiosa. Ou seja, existe uma relação contínua entre o indivíduo e sua formação com os propósitos de vida de uma sociedade.

Em meio a essa disputa, realizou-se no ano de 1935 o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, em que foram propostos cursos Normais Rurais na tentativa de formar um quadro de magistério destinado às zonas rurais do Brasil. Parte dos discursos oficiais desse período apresenta uma defesa da educação rural para promover a volta ou permanência no campo e, ainda, direcionam uma preocupação sanitária em relação às populações rurais.

Sud Menucci¹⁶ (1935), principal expoente do ruralismo pedagógico cita a importância de um processo de desenvolvimento cultural, econômico e social por meio das mudanças no ensino rural oferecido no país. A desprezível herança de três

¹⁶ Sud Menucci foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Foi Diretor Geral de Ensino de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940 e um dos fundadores do Centro do Professorado Paulista. Trabalhou na Comissão de Estudo de Redivisão Municipal de São Paulo e foi um árduo defensor do Ensino Rural no Brasil.

séculos de escravidão, aliado ao discurso político conservador da oligarquia agrícola, produziram uma ojeriza ao trabalho no campo. Para o educador e intelectual o trabalhador do campo deveria ser reeducado, em moldes próprios, o ambiente rural, afastando-se dos “vícios” da concepção urbanista.

Nunca se chegou a desconfiar de que, variando o meio, deviam também variar os typos de ensino a ministrar. E como a zona rural era vasta e dispersa e não podia demonstrar as suas necessidades com a energia com que pode fazer uma cidade, onde a concentração demographica accentua os problemas, os nossos administradores habilitaram-se a copiar o que nos vinha do estrangeiro, principalmente das civilizações industriaes, mantendo o typo unico de ensino, sem a menor preocupação quanto ás diversidades regionaes. (MENUCCI, 1935, p. 22).

As inquietações apresentadas por Menucci em relação à formação específica de professores e professoras para atuarem na zona rural são, inicialmente, respondidas com a criação da primeira escola normal rural, na região do Cariri, no estado do Ceará. Intitulada Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte¹⁷ sua criação, na década de 1930, estava ligada ao projeto de ruralismo pedagógico do período.

Pode-se observar que o “movimento ruralista” que envolve políticos e educadores vai além de uma tomada de consciência sobre as dificuldades da educação rural. Em meio a essa disputa política foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937. Efeito das discussões do 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, de 1935, a sociedade foi organizada para pensar a expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais, sem perder de vista o problema do êxodo rural no país. Nesse momento, o projeto educacional estava voltado para a alfabetização, mas acima de tudo concentrava seu foco na disciplina e no civismo, no diálogo com as diretrizes político-educacionais do Estado Novo.

Paralelamente a esse processo de discussões e transformações políticas e educacionais, o governo Vargas lançou a “Marcha para Oeste”, uma campanha organizada, principalmente a partir de 1938, como “política de ‘nacionalização’ do Brasil. Isto é, tratava-se de tornar o Brasil uma terra de brasileiros, por eles efetivamente ocupada” (GOMES, 2013, p. 62). Ao mesmo tempo, visava instituir disposições favoráveis à vida rural.

Seguindo uma imagem que o Presidente Vargas gostava muito de usar em seus discursos, finalmente nossa fronteiras ‘externas’ (...)

¹⁷ Ver Araújo, 2011.

coincidiram com nossas fronteiras 'internas'. Daí o traçado de um conjunto de ambiciosas políticas públicas, encetadas por um Estado forte e capaz de representar 'unidade nacional' (...). Nada nesse projeto podia ser pequeno, razão pela qual ele abarcava medidas que debatiam e buscavam intervir na organização do espaço territorial do país; no controle dos fluxos populacionais, fossem de imigrantes ou de migrantes nacionais; e na previsão de investimentos em áreas estratégicas, como de transporte e comunicações, fundamentais para a segurança e o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, sobretudo quando o pano de fundo era a Segunda Guerra Mundial. (GOMES, 2013, p. 62).

Prado (1995) aponta que o próprio Presidente assegurava a urgência de expandir em direção às latitudes e que o real sentido de brasilidade seria a marcha para Oeste. Sobretudo, em tempos de guerra, a segurança nacional recebia renovado prestígio. Nessa empreitada, Vargas contava com o apoio de alguns intelectuais, como foi o caso do escritor Cassiano Ricardo, que em 1940 publicou uma animada obra em dois volumes, homônima da campanha governamental em curso.

Muitas medidas de políticas sociais tiveram por objetivo amainar e "esfriar" possíveis crises decorrentes das imigrações das áreas rurais rumo às cidades. Acredita-se, até, que medidas como a Marcha para Oeste tenham tido os mesmos objetivos visados pelas leis trabalhistas, no que se refere ao setor urbano. Quando o Presidente mencionava a necessidade e a intenção de implantar saneamento, educação e transporte para povoar espaços vazios, estavam em pauta não só razões inspiradas por uma demografia rarefeita e sensível a perigos relativos à segurança nacional, mas também a intenção de frear o movimento de migração em direção às cidades. (PRADO, 1995, p. 6).

O autor afirma que, na verdade, a rarefação da população rural estava atrelada a problemas econômicos e políticos, e que pouco ou quase nada se organizou para que o trabalhador não se sentisse empurrado para os grandes centros, em busca de melhores condições de vida.

Pode-se destacar, também que é nesse momento que o mapa do Brasil é rediscutido. É elaborada uma redistribuição de alguns estados em regiões geográficas. Por exemplo, o Leste composto pelos estados do Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, é transformado em região sudeste, transferindo o Sergipe e Bahia para região nordeste, e agregando o estado de São Paulo.

Outro evento de destaque realizado pelo Estado Novo, que atribuía importância à interiorização e à conquista de territórios do interior brasileiro, pelo Governo e suas instituições, foi o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação¹⁸. Realizado na cidade de Goiânia¹⁹, em 1942, para comemorar a inauguração da nova capital de Goiás, esse congresso teve caráter simbólico. Segundo Prado (1995) “por tudo que o envolveu, desde a escolha da cidade sede, como pela temática principal - A Educação Primária Fundamental - representou de maneira muito expressiva o panorama de discussões travadas naquele momento acerca das questões educacionais” (PRADO, 1995, p. 7).

Nesse cenário, o Oitavo Congresso da Associação Brasileira de Educação constituiu, não somente o “batismo cultural²⁰” de Goiânia, mas, também, um elo dentro do movimento de inspiração da cidade, em conformidade com as preocupações de interiorização da elite política brasileira.

O fato de a cidade de Goiânia encontrar-se no centro do Brasil foi explorado em seu simbolismo. Em torno dele construiu-se a ideia de integração nacional e de expansão e de conquista de regiões brasileiras até então praticamente inexploradas. O Congresso revestiu-se de especial importância. Depois de sete anos passados desde a realização do Sétimo Congresso, em 1935, foi o primeiro após o advento do Estado Novo. O evento apresentou as mais legítimas características da nova conjuntura política e foi apresentado conforme o espírito com que o Governo Federal inaugurava a cidade de Goiânia. (PRADO, 1995, p. 7).

A composição dos textos apresentados aponta a persistência de uma visão do Brasil como país com características eminentemente rurais, tematizando a importância da educação para o meio rural. Isso expressa que o impulso em direção à industrialização do país, nesse momento, ainda confrontava-se com características do Brasil agrícola.

O professor Sud Mennucci apresenta no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação um relatório baseando na estatística demográfica, onde, segundo ele, 75% da população brasileira eram de moradores da zona rural. Para ele, haveria a necessidade de uma escola rural alforriada de um pensamento livresco e pedante e,

¹⁸ Sobre o 8º Congresso Brasileiro de Educação, de 1942 e o Ruralismo Pedagógico vale destacar os trabalhos de Jaqueline V. P. Araújo: “Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: o oitavo congresso brasileiro de educação”, de 2012; e Adonia A. Prado “Educação no Estado Novo (1937 – 1945): o debate sobre a formação do professor primário rural”, de 2000, e “Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”, de 1995.

¹⁹ Nova capital do Estado de Goiás, inaugurada no mês de julho de 1942.

²⁰ Expressão utilizada na introdução dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

que deveria ser organizada para uma formação voltada à produção agrícola moderna.

Em seguida, Mennucci oferece um balanço das ideias dominantes nas vinte e seis teses apresentadas no “Tema Especial n.º 3: o professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”.

1ª) – É imprescindível a formação profissional de cunho especializado para o professor rural, fato esse já assente e estabelecido pela Comissão Nacional de Ensino Primário.

2ª) – Essa formação tem de ser obtida por meio de instituto que cuide de preparar o mestre, dando-lhe conhecimentos das técnicas agrícolas e práticas sanitárias, afim de que ele possa assistir e liderar a comunidade em que trabalha.

3ª) – Esses institutos devem ser escolas normais rurais, com um currículo que o Estado determinará, e que aconselhamos seja atualmente adaptado pela escola de Juazeiro do Ceará, capaz de servir a todas as circunscrições da República.

4ª) – O professor rural, em virtude das dificuldades com que luta e da perda de conforto a que se submete, deve ganhar mais que o professor urbano. Em qualquer hipótese nunca deverá ganhar menos, ponto de vista este já vitorioso na legislação de São Paulo.

5ª) – A assistência ao professor rural deve abranger múltiplos aspectos:

a) **técnica** – pelas frequentes visitas de autoridades orientadoras, tanto pedagógicas, como sanitárias e agrícolas;

b) **intelectual** – pelo fornecimento gratuito de periódicos e revistas e pelo empréstimo de livros de bibliotecas circulantes;

c) **social** – pela organização da defesa da saúde do professor e sua família, organizando o Estado, pelo sistema cooperativo, um serviço odontológico, farmacêutico e médico; pelo fornecimento daqueles melhoramentos que são o conforto das cidades: rádio, televisão, luz elétrica, cinema;

d) **moral** – pela preferencia que o Estado outorgará ao mestre do campo, no sentido de que este possa educar a prole, encaminhando-a à vida prática.

6ª) – O aperfeiçoamento do professor rural deve, de preferencia, fazer-se pelos cursos intensivos em institutos que cuidem de atividades que interessem à escola rural, pelos cursos de férias e pelas visitas e excursões de caráter educativos. (Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, 1944, p. 299 e 300).

Segundo o relator, essas teses enfatizam o conhecimento do meio rural pelo professor, que o tornassem capaz de imprimir à escola diretrizes de acordo com as

necessidades locais. A Escola Normal Rural de Juazeiro²¹ no Ceará, primeira desse tipo no Brasil, é apontada como modelo para as demais escolas rurais que deveriam ser criadas no país, pois, segundo ele, essa instituição abarca as características necessárias para a boa formação de professores, tais como: funcionar no campo para que o aluno viva em ambiente agrícola e em regime de internato.

Essas discussões, anteriormente apresentadas, sofrem uma ruptura na sua concepção com o advento da “redemocratização” do país com fim do Regime do Estado Novo, em 1945, e, também, com a crescente aceleração da industrialização e êxodo rural do Brasil. Nessa nova conjuntura, os debates sobre a educação rural no país são apresentados sobre um outro prisma, a partir de um modelo hegemônico industrial e urbano.

1.3 - A composição do Brasil moderno

Com o término da segunda grande guerra mundial, em 1945, a América Latina foi tomada por um sentimento de otimismo e uma sensação de que grandes e positivas mudanças estavam por vir. Uma mobilização significativa em torno de um desenvolvimento autônomo e o rompimento das amarras de uma dominação colonialista histórica foram marcas significativas desse período. Enquanto a Europa concentrava seus esforços na reconstrução pós-guerra, os países latino-americanos tentavam trilhar o próprio caminho.

Nesse contexto, floresce no Brasil o sentimento de esperança, com o fim do Estado Novo e com a possibilidade da construção de uma sociedade democrática. Arelado a esse sentimento estava o discurso político e intelectual sobre a necessidade de desenvolvimento do país. A ampliação da educação tornou-se um dos principais catalisadores desse processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, a promoção da democracia.

Nessa conjuntura internacional, o ano de 1945 é (...) uma inflexão na política interna do país, com a derrubada de Vargas e o fim do Estado Novo. O Brasil, após quinze anos marcados por altas doses de incerteza política, dos quais oito sob uma ditadura, voltava a se constituir como um Estado de direito, afinado com o concerto das nações liberal-democráticas do pós-guerra. Assim, em 1946, a

²¹ Sobre a Escola Normal de Juazeiro destacamos os trabalhos de Fátima M. L. Araújo, “Educação rural e formação de professores no Brasil: Gênese de uma experiência pioneira”, de 2011; e Delane L. Nogueira, “Amália Xavier e a Escola Normal de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação do campo”, de 2011.

Assembleia Nacional Constituinte promulgou uma nova Constituição (...). (GOMES, 2013, p. 26).

Gomes (2013) ressalta duas ideias de destaque no período pós 1945, de um lado está a busca da modernização, traduzida pelo combate ao “atraso” econômico, político e cultural do país. Por outro lado, o conjugado entre tradição e mudança social, que caracteriza as décadas seguintes, presente nos intensos debates dos intelectuais da época. “Esse foi um tempo em que se expandiu a representação e também a participação política das cidades e do campo, guardadas suas especificidades” (GOMES, 2013, p. 37).

Por esse complexo, segundo Melo (1998), havia a expectativa por parte da população de que estaríamos testemunhando o surgimento de uma nova civilização nos trópicos, atrelada a conquistas materiais do capitalismo moderno. Segundo o autor, passamos por profundas transformações nos hábitos de consumo, afinal a modernização da economia e a capacidade de produzir praticamente tudo impulsionaram os padrões de produção e de consumo próximo aos dos países desenvolvidos.

A engenharia brasileira erguera hidroelétricas gigantescas, equipadas por geradores e turbinas nacionais, de Furnas, Três Marias e Urubupungá até Itaipu. A indústria do alumínio era uma realidade, a do cimento, a do vidro e a do papel cresceram e se modernizaram; as indústrias tradicionais de alimentos, a têxtil, de confecções, calçados, bebidas, móveis, também. A indústria farmacêutica e a de produtos de beleza deram um salto extraordinário. Desenhamos um sistema rodoviário que cortava o Brasil de ponta a ponta, com algumas estradas de padrão internacional (...). Podíamos levantar arranha-céus altíssimos, feitos de aço, concreto e vidro, equipados com elevadores nacionais. Produzíamos automóveis, utilitários, caminhões, ônibus, tratores. (MELLO, 1998, p. 562-563).

No mesmo sentido do avanço da produção houve uma significativa mudança no sistema de comercialização, com o aparecimento dos *shopping centers*, dos supermercados, das grandes cadeias de lojas de eletrodomésticos, a revendedora de automóveis e as lojas de departamento.

Fernandes (2008) classifica o processo de industrialização como uma demanda “que se inclui na ordem das ocorrências normais da evolução social” (FERNANDES, 2008, p. 67). O processo de industrialização, segundo ele, só foi possível com a transformação da sociedade brasileira. Esta aconteceu de forma

gradativa num ritmo muito lento e heterogêneo, com o declínio da ordenação social marcada pela herança do regime escravista.

Fernandes (2008) atribui aos círculos sociais mais diretamente preocupados com a expansão econômica de mercado o comprometimento na luta contra o “antigo regime”. Ele caracteriza esses círculos como elementos típicos da cidade, representada por pessoas que partilhavam da concepção urbana do mundo e criticavam os interesses e os valores dos senhores rurais brasileiros.

A desagregação do antigo regime favoreceu o fluxo urbano. As cidades perderam o caráter de aglomerações dependentes dos núcleos rurais adjacentes e de mero cenário em que se enfrentavam os grandes interesses rurais em pugna. (...) Nas fases que antecederam ou se seguiram, imediatamente, à desagregação da ordem das castas, escravocrata, e senhorial, a urbanização foi, portanto, o elemento dinâmico que polarizou o desenvolvimento industrial. De um lado, ela contribuiu, poderosamente, para a cristalização e a divulgação de certas avaliações, que faziam da industrialização um valor central da nova concepção do mundo em formação. De outro lado, ela foi o primeiro agente da diferenciação da economia de mercado, operando-se, através dela, a substituição inicial da produção artesanal pela produção manufatureira de bens de consumo. (FERNANDES, 2008, p. 68).

Entretanto, Fernandes (2008) alerta que as condições econômicas e socioculturais brasileiras não continham subsídios que permitissem a tradução exata das técnicas, instituições e valores pertinentes aos padrões ideias de coordenação e de exploração econômicas da empresa industrial. Desse modo, segundo o autor (2008, p. 70) “é legítimo presumir que o ritmo revelado pela industrialização no Brasil foi afetado, negativamente, pelas condições sociais de existência, imperantes na sociedade brasileira, pelo menos no primeiro grande surto industrial”.

Em consequência de tais transformações, Mello (1998) analisa a intensa movimentação na estrutura social e geográfica pela qual o Brasil passou entre as décadas de 1950 até o início de 1980. Esse é um importante ponto de análise e está pautado nos efeitos migratórios da população rural e a partir daí a crescente preocupação governamental na manutenção dessa população no campo, fosse pela preocupação da produção de alimentos, fosse pelo inchaço e falta de estrutura das grandes cidades.

Até quarta década do século XX praticamente 80%²² da população do Brasil encontrava-se no campo (TABELA 1), nos vilarejos e pequenas cidades de menos de 20 mil habitantes, quadro que iria alterar-se radicalmente na década seguinte. Gomes (2013) destaca as imensas variações regionais, como os “sertões profundos”, mais distantes e pobres; e as periferias das cidades, como obstáculos a serem vencidos pelo Governo no sentido de uma diminuição das desigualdades sanitárias, sociais e culturais do país.

Alguns números dão bem a medida desse tipo de desigualdade, desenhando, demograficamente, quantos e quão diferentes eram os Brasis existentes no mesmo território, que se procurava tornar ‘uno e harmônico’, como alardeava a propaganda governamental. Segundo os estudiosos, em 1940, enquanto no Nordeste a expectativa de vida era apenas 38 anos, Sul/Sudeste, área mais urbanizada e industrializada, já chegava a 50 anos, apontando para um diferencial de doze anos que não diminuiu nas décadas de 1950 e 1960, só começaram a declinar nos anos de 1970. (GOMES, 2013, p. 54).

TABELA 1 – População do Brasil no recenseamento de 1940 segundo a situação do domicílio

Regiões brasileiras e Brasil	POPULAÇÃO PRESENTE em 1940				
	Total	Situação do domicílio e Porcentagem			
		Quadro urbano	%	Quadro rural	%
Norte	1 632 917	427 479	27%	1 205 438	73%
Nordeste	14 434 080	3 380 173	24%	11 053 907	76%
Sul	5 735 305	1 590 475	28%	4 144 830	72%
Centro-oeste	1 088 182	249 150	23%	839 032	77%
Sudeste	18 278 837	7 230 370	40%	11 048 467	60%
Minas Gerais	6 736 416	1 693 040	25%	5 043 376	75%
Brasil	41 169 321	12 877 647	32%	28 291 674	68%

Fonte: IBGE, Censo demográfico de 1940. Informações extraídas da tabela de: Tendências. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 79.

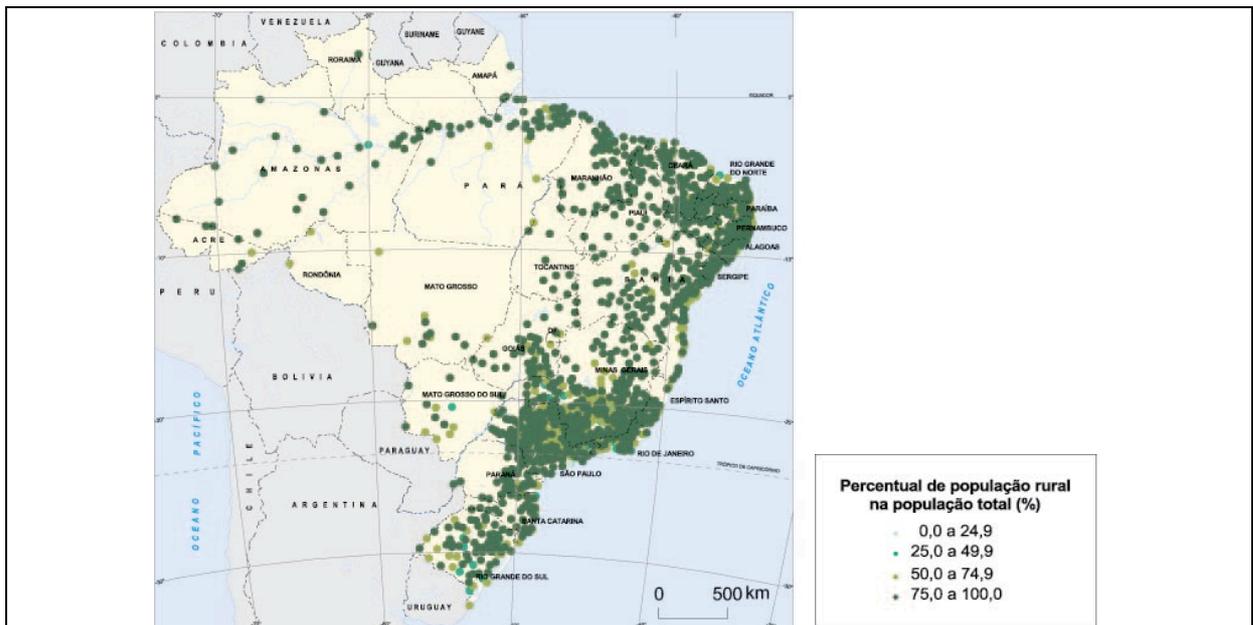
De acordo com o estudo do IBGE, Tendências Demográficas (2007), em 1940, nenhuma dos territórios do Brasil tinha atingido 50% no nível de urbanização, sendo que o Sudeste, que possuía 40% de sua população em áreas urbanas, detinha 46,6% do total da população urbana no País. Nas demais regiões tinham níveis de urbanização entre 23% e 28%.

Pode-se perceber, com a ajuda da TABELA 1, que as características de um país rural, que tem sua origem no Brasil desde o período colonial, são ainda

²² Considerando a população suburbana e rural do país.

extremamente acentuadas nesse momento. Minas Gerais, nosso foco nessa pesquisa, apresenta 75% da sua população residindo na zona rural.

Outro elemento importante dessa região pode ser visualizado no mapa abaixo, “concentração da População Rural no Brasil em 1940”, grande parte dessa concentração rural está localizada no sul do estado, limite com o estado de São Paulo, e no sudeste, limite com o estado do Rio de Janeiro. Em sentido contrário estão o norte e nordeste do estado, com uma concentração rarefeita da população rural na sua extensão.



MAPA 1 – Distribuição da População Rural no Brasil em 1940

FONTES- IBGE, Diretoria de Geociências, Coordenação de Geografia; IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Segundo Gomes (2013), os valores e costumes mais verdadeiros da brasilidade nasciam no rural, da “alma dos sertões”. Entretanto,

(...) esse lugar mítico da nacionalidade, permanentemente imaginado através dos séculos da história do Brasil, era tanto o berço das mais verdadeiras qualidades da ‘raça brasileira’, quanto o obstáculo a ser vencido e civilizado, passando a receber, como o ‘litoral’, as benesses da modernidade. (GOMES, 2013, p. 58).

A partir de meados do século XX, o país passou por dois movimentos significativos que se manifestam em impactos geográficos, econômicos, sociais e culturais. O primeiro deles, segundo Gomes (2013), foi o avanço do processo de urbanização aliado à industrialização, que arrastou em escala cada vez maior a população do campo para as cidades do sul, especialmente, para São Paulo.

(...) um ponto de inflexão extremamente significativo em nosso perfil demográfico, na medida em que começou a se inverter a relação entre população rural e urbana, ficando essa última cada vez mais concentrada no que, genérica e simbolicamente, foi denominado de 'sul', ou melhor, 'sul maravilha', numa alusão às possibilidades reais ou sonhadas que a região oferecia. (GOMES, 2013, p. 58).

O segundo movimento diz respeito aos deslocamentos internos da população no país. A autora assinala que o destino não era mais o litoral, mas passam a ser considerados os estados do norte, com a exploração crescente da borracha na Amazônia e, do centro-oeste, com a construção de Brasília. Essa situação diversa, avolumou o número de centros urbanos que se espalhavam pelo o interior do Brasil, com um crescimento significativo de suas taxas de crescimento.

(...) durante os anos 1950, essa corrente migratória alcançou seu apogeu, uma vez que se combinaram momentos de dificuldades econômicas no Nordeste com grande aumento de oportunidades de emprego no Sudeste. (...) esse contingente de pessoas era composto, majoritariamente, por nordestinos e mineiros, trabalhadores rurais (parceiros ou assalariados), analfabetos, pessoas do sexo masculino e de cor negra ou parda (...). Eles chegavam à cidade em caminhões "pau de arara", como eram chamados, depois de circular pela nova estrada rodoviária Rio-Bahia, inaugurada em 1949. (GOMES, 2013, p. 81).

Nesse aspecto, Minas Gerais, a partir da década de 1950, sofre uma forte drenagem migratória, que contribuía para a redução do crescimento da sua população. Segundo Brito e Horta (2002), esses emigrantes mineiros se dirigiam, principalmente, para São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás. Na TABELA 2 pode-se notar que os índices de aumento da população urbana superam consideravelmente o volume da população rural. Vale ressaltar, que essa é uma situação gradativa e que tem o seu ápice entre os anos de 1960 e 1970, quando a o índice de crescimento da população rural em Minas Gerais mostra-se negativo.

TABELA 2 – Taxa de crescimento segundo situação do domicílio 1940/1980 em Minas Geais

Indicadores	1940/1950	1950/1960	1960/1970	1970/1980
Total	1,41	2,50	1,58	1,54
Urbana	3,21	5,49	4,52	4,01
Rural	0,74	0,94	-0,90	-2,08

Fonte: sidra.ibge.gov.br

Segundo Brito e Horta (2002) o desequilíbrio regional brasileiro, aliado a um crescimento concentrado da economia, "levou a um aumento enorme nas migrações

dos mineiros para estados com maior crescimento urbano e industrial, São Paulo e Rio de Janeiro” (BRITO e HORTA, 2002, p. 4). Além disso, a ampliação das áreas de atração migratória, tem sua intensificação com a ocupação da fronteira agrícola paranaense, a partir da década de 1950, e com a expansão de Goiás, estimulado pela construção da nova capital brasileira. O GRÁFICO 1 a seguir ajuda a visualizar o movimento migratório em Minas e o gradativo abandono de sua zonas rural.

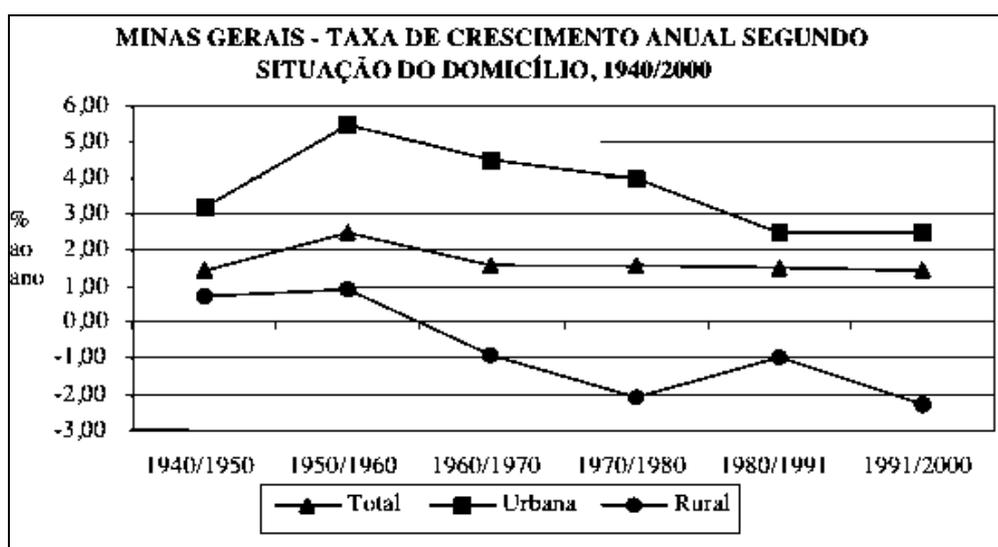


GRÁFICO 1 – Taxa de crescimento anual segundo situação de domicílio, 1940/200 – Minas Gerais

Fonte: Dados básico do IBGE Informações extraídas da tabela de: Brito e Horta (2002), p. 3.

Outro fator que colabora com o intenso movimento migratório no Brasil pode ser traduzido por meio das condições de vida e de trabalho nas zonas rurais. A estrutura social do campo por volta de 1950 era composta por uma oligarquia de latifundiários, que detinham a maior parte das terras cultivadas no país. Abaixo dos grandes fazendeiros de café, usineiros de açúcar e grandes pecuaristas estavam os médios e pequenos proprietários e os arrendatários que empregavam trabalhadores assalariados. Por fim, descendo essa escala, está a pequena propriedade familiar.

As formas de produção eram rudimentares e o pouco excedente de produção era utilizado apenas na aquisição do essencial como “instrumentos de trabalho, sal, um pouco de carne de vaca, um pouco de pão de trigo, tecidos, uma ou outra roupa feita, uma ou outra bota ou alpargata, pouca coisa mais” (MELLO, 1998, p. 575). Além disso, a população da zona rural buscava nas cidades os serviços públicos básicos que constantemente lhe eram negados.

A atração exercida pelas áreas urbanas explica-se não só pela natureza da dinâmica econômica mas também pela evolução gradual na busca dos serviços públicos essenciais, como hospitais e educação, além de outros tipos de serviços. No processo de urbanização obtido através da transferência das pessoas residentes nas áreas rurais, pequenas localidades, para a urbana, a economia urbana subordina e transforma a economia rural, integrando a agricultura às necessidades do mercado urbano (IBGE, 2007, p. 19).

O cenário rural no Brasil até 1960 estava assim estruturado, uma grande concentração da propriedade da terra na mão de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores²³ e aumento do assalariamento rural. Com a modernização da agricultura, a partir desse momento, milhões de homens, mulheres e crianças foram retirados do campo.

Substituídos por máquinas e tratores, pelos implementos agrícolas sofisticados, pelos adubos e inseticidas e somando-se a concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais, o quadro que se apresenta é de crescente êxodo rural.

1.4 - A Educação como instrumento de Democratização da Sociedade

O debate intelectual posteriormente a 1945 foi caracterizado por uma inquietação teórica sobre a realidade brasileira. Foram produzidas ações de diversas instâncias para a aceleração do desenvolvimento livre de influências internacionais, voltadas para a democratização das relações sociais. Nesse sentido, uma parcela significativa dos intelectuais da época direcionou seus esforços para compreender o processo de mudança do rural para uma sociedade de características urbanas e industriais.

Decorre daí a preocupação com as discrepâncias decorrentes do aceleração do processo de urbanização e modernização em oposição à permanência de técnicas agrícolas, de hábitos sociais e de “formas” de pensar característicos da vida rural, sendo estes últimos aspectos sendo encarados como fatores de *demora cultural*, de resistência à modernização e de sobrevivência do país arcaico. (XAVIER, 2003, p. 490).

²³ Ver também o conceito de “Agregado” apresentado por RIBEIRO, 1997.

Segundo o discurso dominante partilhado pela comunidade científica e pelo próprio Governo, a educação deveria ser organizada no sentido da formação de uma sociedade mais democrática. A atuação do Estado deveria ser a de instrumento de efetivo desenvolvimento econômico por meio do qual se elevaria o padrão de vida da maioria da população, na geração de empregos – transformando sua condição social – e, no aumento da produção no país.

A adoção de um novo estilo de vida – urbano e industrial – justificou a demanda pela emancipação das oportunidades escolares e, como consequência dessa demanda, a adoção de medidas mais diretivas não só de ampliação das vagas na escola pública, como também a mobilização de ações no sentido de orientar o planejamento desse crescimento e, a mesmo tempo, garantir a eficácia pedagógica da escola. (XAVIER, 2003, p. 489).

A necessidade de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior para responder as demandas firmadas pelo processo de industrialização fez emergir no Brasil a necessidade de uma nova organização do sistema escolar. Teríamos que superar os altos índices de analfabetismo e promover a generalização do ensino primário, bem como expandir o ensino técnico-profissional.

Na década de 1940, segundo dados do IBGE, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade em Minas Gerais era de 61,9%, no Brasil era de 57% e em estados do nordeste esse índice chegava a atingir 80%. Pode-se notar, por meio da TABELA 3, que a taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, que indica o grau de retenção das pessoas no sistema educacional, não ultrapassa, na maioria das regiões, a taxa de mais de 40% e, em Minas Gerais, essa taxa não alcança a média nacional.

TABELA 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, 1940

Regiões	Taxa de escolarização de 7 a 14 anos de idade (%)
Norte	35,9%
Nordeste	18,8%
Sul	41,2%
Centro-oeste	20,5%
Sudeste	36,6%
Minas Gerais	25,3%
Brasil	30,6%

Fonte: IBGE, Censo demográfico de 1940. Informações extraídas da tabela de Tendências. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 79.

Outra questão em destaque, era a necessidade de reformulação da legislação educacional no país. Ela necessitava passar por profundas mudanças, relacionadas

a uma concepção mais democrática da organização escolar, do currículo e dos métodos de ensino. Além disso, as peculiaridades regionais do Brasil se apresentam como um desafio a ser resolvido por essa nova legislação educacional.

Em relação ao papel da educação como instrumento de democratização da sociedade, pode-se salientar a ação mobilizadora dos educadores na luta pela implantação de uma sociedade igualitária, tomada como cerne dos processos institucionalizados de transmissão cultural. Assim como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, A “Carta Brasileira de Educação Democrática”, de 1946, e o manifesto “Mais uma vez convocados²⁴”, publicado em 1959, tornaram-se emblemas de luta a favor da democratização do ensino, sendo compreendida como primordial fator de desenvolvimento econômico e de progressão social.

Fruto das discussões do IX Congresso Brasileiro de Educação²⁵, A *Carta Brasileira de Educação Democrática* indicava a compreensão de que a educação seria instrumento essencial para a restauração da vida democrática e da convivência pacífica entre os povos. Apesar da grande euforia inicial com o fim da Segunda Guerra Mundial, as feridas geradas por essa batalha colocaram em xeque a crença cega nos valores da ciência. Isso se deve, essencialmente, às experiências com seres humanos e o poder de destruição da tecnologia de guerra, demonstrando que a ciência poderia ser usada para além de benefícios positivos à humanidade.

Por meio de medidas contra o autoritarismo, que imperou durante o Estado Novo, a carta recomenda a adoção de um modelo de organização do ensino baseado no reconhecimento da diversidade regional do país, flexibilidade de cursos e ramos de ensino e na adequação das práticas pedagógicas aos perfis culturais, sociais e individuais dos alunos e da comunidade.

Nas discussões em torno da *Carta Brasileira de Educação Democrática*, de 1946, pode-se evidenciar a preocupação e o respeito às diferenças individuais e da adaptação da educação escolar às diversidades regionais, principalmente em relação às recomendações para a organização educacional no meio rural.

Nesse aspecto houve uma proposição da adoção de um modelo de organização de ensino baseado no reconhecimento e entendimento da diversidade cultural e regional do país, adaptando-se, então, as práticas pedagógicas às

²⁴ Manifesto redigido pelo Prof. Fernando de Azevedo e publicado pela primeira vez em 1º de julho de 1959, simultaneamente, por *O Estado de S. Paulo* e pelo *Diário do Congresso Nacional*.

²⁵ Promovido pela Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro, de 22 a 28 de junho de 1945.

características sociais e individuais dos alunos e da comunidade. Dentre os objetivos da educação para as populações rurais, fica em destaque na Carta de 1946:

A organização das populações rurais exige o estudo prévio das áreas naturais e culturais, em que deve-se exercer, para que, com essa base objetiva, se projetem programas e métodos adaptados às características de cada área, capazes de atenderem ao ajustamento do homem ao seu ambiente.

É de desejar-se a criação de institutos rurais, em cujas atividades figurem pesquisas sobre a higiene, economia e a sociologia das populações do campo, a preparação de professores para escolas rurais de segundo grau, e de pesquisadores da vida rural.

Além da maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas, para adolescentes, a obra de educação destinada às populações rurais deverá levar em conta a função de outros órgãos de educação extraescolar e de serviço social.

Convém a criação de escolas normais situadas em zona rural e organizadas em função do meio, para a preparação do magistério afeiçoado ao trato dos problemas de saúde, de vida econômica e social das populações rurais.

A obra de educação rural exige nas zonas de população menos densa, a criação de “colônias-escolas” do tipo já aprovada no 8º Congresso Brasileiro de Educação.

Convirá que os órgãos técnicos de educação entrem em entendimento com o serviço de Imigração e Colonização e o Conselho de Proteção aos Índios, para a elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas.

Recomenda-se a conveniência da organização de missões culturais destinadas ao aperfeiçoamento dos professores rurais, em seu próprio ambiente de trabalho. (Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946 apud XAVIER, 2003, p. 17).

Fica evidente uma preocupação com a flexibilidade dos cursos, implicando numa multiplicidade de planos, articulação e equivalência de currículo em decorrência da diversidade cultural existente no meio rural brasileiro. Em especial entre os vários ramos do ensino do segundo grau, “os quais deverão conter disciplinas de caráter obrigatório e outras de caráter optativo”²⁶ e, presente na recomendação da organização da educação das populações rurais.

O Manifesto *Mais uma vez convocados*, de 1959, teve como esperança a consolidação das liberdades de pensamento e expressão. Apresentado como uma reedição, em outro contexto, dos princípios divulgados no Manifesto de 1932.

²⁶ Carta Brasileira de Educação Democrática (ABE-1946), p. 150.

Tal como o Manifesto de 1932, o *Mais Uma Vez Convocados* renovava o compromisso com a campanha pela democratização do sistema público de ensino, marcando, porém, a diferença fundamental entre ambos: o primeiro foi considerado um plano para o futuro, enquanto o atual, era apresentado como um plano de ação a ser executado com a maior brevidade possível, no tempo presente. (XAVIER, 2003, p. 20).

A avaliação apresentada pelo Manifesto, a respeito da crise pela qual a educação no país passava, sugere como causas a organização antiquada e deficiente; a desqualificação da educação primária; o número reduzido de escolas técnicas e o baixo nível do ensino secundário; o despreparo dos professores; cerca de 50% da população de analfabetos; dentre outros aspectos. Porém, mesmo com todos esses elementos negativos a ideia o principal objetivo era o da preservação da escola pública. Afinal, a escola pública seria um dos mais poderosos fatores de assimilação e de desenvolvimento das instituições democráticas.

Em consonância com as proposições do manifesto foi aprovado pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 1961. A lei federal organizava a ação dos estados, dos municípios, da União e da iniciativa privada no campo do ensino. Entretanto, se por um lado a Lei resguardava a importância da educação pública rural, por meio do artigo 105 “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” (Lei n. ° 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961), por outro lado, incentivava o ensino privado que não tinha nenhum compromisso com esse ramo de ensino.

a possibilidade de se estabelecer a autonomia dos estados em matéria de educação, deixando-os livres para organizar suas próprias leis estaduais de diretrizes da educação, com base na LDBEN, adaptando suas experiências educacionais às realidades locais, dentro do quadro da lei básica. (XAVIER, 2003, p.22).

Entretanto, de acordo com a avaliação de Anísio Teixeira a legislação especificava o domínio “das tendências do desinteresse público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada e da preferência pela educação de classe” (Xavier, 2003, p.22).

Nesse universo, Xavier (2003), evidencia que as maiores e significativas novidades em relação ao processo educacional e a democracia foram frutos da conscientização popular e, assim representadas por meio dos movimentos de

educação popular e nos centros populares de cultura – esse último organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

A ideia nuclear desses movimentos era conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base com vistas a incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais. A proliferação dos movimentos de conscientização em prol da libertação das classes oprimidas alimentou a Campanha pelas Reformas de Base, ampliando a participação popular nas manifestações políticas ocorridas no período. (XAVIER, 2003, p. 22).

O sentido de democratização das relações sociais apresenta a educação pública como principal base, onde se destacam dois eixos: a prioridade do investimento de recursos públicos no avanço da qualidade da educação pública e a descentralização do sistema educacional como estratégia de garantir a aproximação entre realidade social e a escola.

Os movimentos de educação popular preocupam-se, assim, com uma educação formadora e geradora de emancipação efetiva da população do campo. Esse modelo possibilitou alguns avanços na busca por uma melhor conscientização política a respeito da educação oferecida aos “povos do campo”²⁷.

Nesse universo de transformações ocorridas no processo de redemocratização do país, foram criadas, em 1949, duas escolas normais rurais em Minas Gerais. Esses estabelecimentos educativos, em Ibitité e Conselheiro Mata-Diamantina, recebiam a missão de impulsionar a modernização das práticas agrícolas e “elevar” as condições de vida da população rural na incorporação de novos hábitos socioeconômicos e culturais.

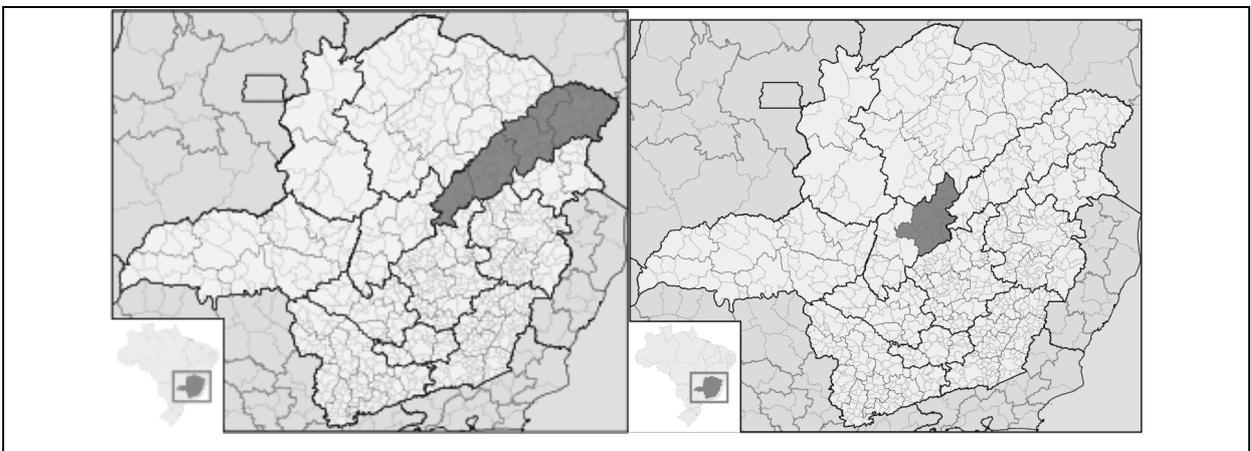
1.5 - A Educação Rural em Minas Gerais e o contexto de implementação da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza

Para nos auxiliar na compreensão do processo de concepção e inauguração da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, em Conselheiro Mata distrito de Diamantina/MG, recorreremos a dois caminhos. Em primeiro lugar, apresentaremos um breve apanhado histórico do cenário socioeconômico e cultural da região do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, local de instalação da escola normal. Em seguida, faremos algumas ponderações a respeito do debate sobre a Educação

²⁷ Expressão utilizada por Miguel González Arroyo.

Rural no Estado, tendo como pano de fundo o processo de recuperação econômico mineiro.

Vale destacar, contudo, que mesmo que a Escola Normal tenha sido instalada no Vale do Jequitinhonha, ela estabelece uma profunda relação e sofre influências da microrregião de Curvelo²⁸ (MAPA 2). Isso se deve, principalmente, pela ligação dessas duas regiões por meio da Estrada de Ferro da Central do Brasil, que partia da região central de Minas Gerais, na cidade de Corinto, para Diamantina/MG. No próximo capítulo desta tese, ilustraremos como essa relação influenciou nos contornos da escola normal.



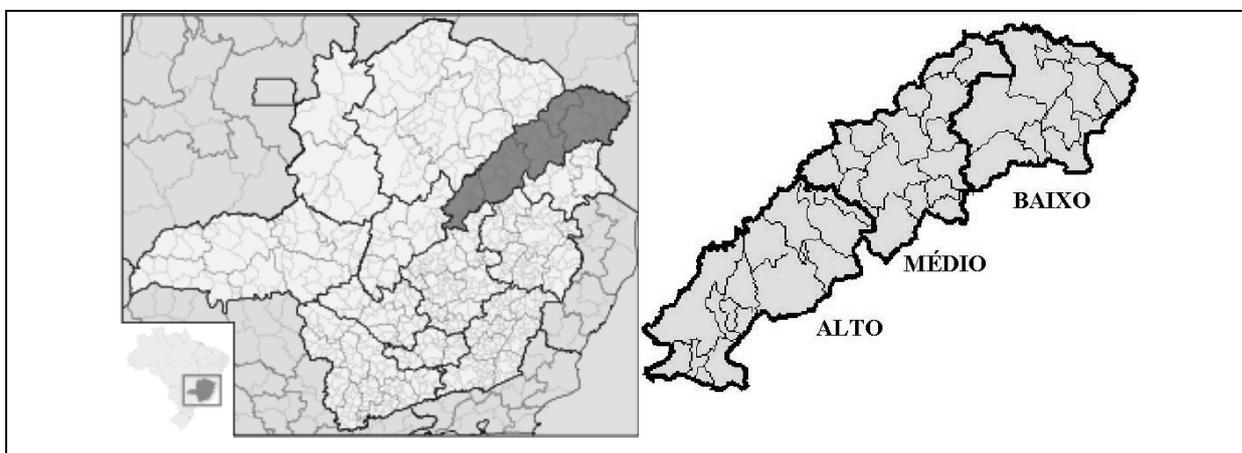
MAPA 2 – Minas Gerais em destaque Vale do Jequitinhonha e a Microrregião de Curvelo

Fonte: Elaborado pelo autor

²⁸ A microrregião de Curvelo, segundo regionalização do IBGE, é uma das microrregiões do estado de Minas Gerais pertencente à mesorregião Central Mineira e está dividida em onze municípios: Augusto de Lima; Buenópolis; Corinto; Curvelo; Felixlândia; Inimutaba; Joaquim Felício; Monjolos; Morro da Garça; Presidente Juscelino; e Santo Hipólito.

1.6 - A Formação Histórica e a situação socioeconômica do Vale do Jequitinhonha

O Vale do Jequitinhonha, situado a nordeste do Estado de Minas Gerais, é uma região emoldurada pela Serra do Espinhaço²⁹ e tem sua origem na exploração da atividade mineradora de ouro e diamante desde o período colonial brasileiro. A região é subdividida em Alto Jequitinhonha, tendo como principais cidades Diamantina, Minas Novas e Serro; Médio Jequitinhonha, tendo como principais cidades Araçuaí e Pedra Azul; e Baixo Jequitinhonha, na divisa com a Bahia e tendo como cidades principais Almenara, Jequitinhonha e Salto da Divisa³⁰ (MAPA 3).



MAPA 3 – Minas Gerais em destaque a Mesorregião do Vale do Jequitinhonha

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Souza (2010) ressalta que o Vale do Jequitinhonha é internamente diferenciado em consequência das diversas atividades predominantes em cada microrregião e dos distintos momentos históricos da sua ocupação. No alto, em parte do médio Jequitinhonha e na parte regional situada ao norte do estado (Rio Pardo de Minas e Salinas) a ocupação do território se deu a partir do início do século XVIII. E, pelo menos um século depois, veio a ocupação do baixo Jequitinhonha.

No primeiro caso, alto Jequitinhonha, a atividade principal foi a mineração de ouro e diamantes decorrente das bandeiras paulistas que chegaram às “minas dos matos gerais” a partir do final do século XVII. No segundo, essa ocupação se deu com o lento avanço da

²⁹ A Serra do Espinhaço é um sistema montanhoso que se estende por mais de 1.000 km no interior de Minas Gerais e Bahia.

³⁰ “Essa divisão, no entanto, se refere ao Vale do Jequitinhonha mineiro. Se se considerar a parte baiana da bacia do Jequitinhonha, é ela que passa a ser identificada como Baixo Jequitinhonha, ficando a porção mineira da bacia dividida apenas duas partes: alto e médio Jequitinhonha”. (Souza, 2010, p. 13).

pecuária pelo norte de Minas em direção ao nordeste do estado. Somente a partir do início do século XIX, com a abertura do rio Jequitinhonha à navegação, o baixo Jequitinhonha (Pedra Azul, Jequitinhonha, Almenara, Salto da Divisa) entrou para a história de Minas. (SOUZA, 2010, p. 22).

Segundo Santiago (2010) essa distância temporal na constituição do Alto Jequitinhonha em relação ao Médio e Baixo Jequitinhonha pode ser identificada, também, por meio do estilo arquitetônico e na paisagem, com o predomínio do barroco nas moradias mais antigas, localizados em encostas e no alto dos morros no primeiro; e na ocupação dos núcleos urbanos em baixadas ou à beira de caminhos na segunda. “Além disso, traços específicos caracterizam a ocupação rural e a própria cultura popular, que no Alto Jequitinhonha é essencialmente mineira e no Médio e Baixo mais ligada a valores sertanejos”. (SANTIAGO, 2010, p. 79).

Segundo Souza (2010), com o declínio da atividade mineradora e com a abertura do rio Jequitinhonha, a partir de 1804, houve a possibilidade de expansão do comércio entre o nordeste de Minas Gerais e o sul da Bahia. Nesse período, e durante boa parte do século XX, a extração de minerais foi gradativamente substituída pela produção de algodão, dando lugar a uma significativa indústria têxtil doméstica e, em seguida, indústrias de alto potencial produtivo em Diamantina, Gouveia e Curvelo.

A cultura do algodão foi sendo desenvolvida na região, principalmente, pelas condições climáticas favoráveis, promovendo alta produtividade, e possibilitando o cultivo pelos pequenos agricultores, dado o baixo custo de investimento. Além disso, o consorciamento do feijão e do milho nas lavouras de algodão não impediu o desenvolvimento da agricultura de subsistência. Segundo Souza (2010), no médio Jequitinhonha e norte de Minas, essa característica representa uma marca forte na região de pequenas propriedades da agricultura familiar de sustento e com o suporte das mais diversas feiras livres para troca de produtos.

Nessa região mineira os assalariados permanentes, pequenos proprietários, posseiros tinham em comum a miséria ou extrema pobreza. Essa representação se repetia em quase todo Brasil, fossem nas plantações consorciadas de algodão no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, ou num minifúndio do sertão nordestino ou num pequeno sítio de São Paulo. O habitante da zona rural nestas regiões estava sujeito a incertezas e pouco se diferenciava dos seus ancestrais dos séculos XVIII ou XIX.

Para o posseiro, o pequeno proprietário, o parceiro, bastava um ano de colheita ruim, porque choveu pouco, porque choveu demais, porque a seca veio braba no sertão, para romper aquele equilíbrio tão precário entre as necessidades vitais e a produção de alimentos. O esgotamento do solo vinha rápido, por causa dos processos primitivos de produção, e obrigava sempre a procurar terras virgens. (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 579).

No Vale do Jequitinhonha, nas décadas de 50 e 60, do século XX, a motivação para migrar estava fundada na necessidade de complementação da subsistência, por meio do assalariamento em outras regiões do Brasil. De modo geral as usinas de açúcar e álcool da região canavieira paulista eram o destino dos migrantes do vale do Jequitinhonha.

O Relatório Pré-diagnóstico do Vale do Jequitinhonha, de 1967³¹, reafirma indícios de como ocorreu desde o começo do século a evasão de alunos das escolas rurais e da sua inoperância em certos aspectos. Destaca-se o calendário escolar que não favorece a zona agrícola, currículo escolar que não atende às peculiaridades regionais, problemas no fornecimento de merenda escolar adequado e prédios inadequados ao uso nos períodos de verão. Somando-se às características de uma região com pequena densidade demográfica e com pouca tradição escolar.

A falta de tradição das populações mais atrasadas do meio rural em considerar atividade rotineira a ida das crianças às aulas é uma das causas de evasão escolar. Os pais não têm consciência da necessidade de educar os seus filhos, uma vez que eles próprios, e os seus ascendentes viveram e criaram suas famílias sem se darem ao incômodo de frequentar uma escola. É um problema da estrutura socioeconômica que não será resolvido a curto prazo. (MINAS GERAIS, 1967, p. 83).

Acresce-se a este quadro, a intensificação de um novo estilo de vida: urbano e industrial, cheia de possibilidades e oportunidades. Milhões de pessoas migram do interior para as principais capitais do país, em três décadas (1950-1980), em busca dessas novas oportunidades. A industrialização acelerada, a urbanização rápida, a construção de estradas de rodagem e a criação de alguma infraestrutura econômica e social – eletricidade, polícia e justiça, escolas, postos de saúde – apresentam a probabilidade de uma nova vida, acompanhada de chances de trabalho e progressão profissional.

³¹ Mesmo sendo um documento produzido num período posterior à periodização desta tese, os elementos deste diagnóstico ajudam a entender os problemas da educação rural naquela região.

1.7 - A Educação Rural em Minas Gerais no contexto do “Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção” de 1947

Em Minas Gerais, a percepção do atraso em relação à economia regional surgiu dispersa no século XIX para se transformar em preocupação recorrente dos políticos e das elites no século XX. João Pinheiro, governador de Minas entre 1906 e 1908, apresenta em discursos e entrevistas comentários sobre as experiências dos Estados Unidos, da Argentina e do México como alternativa para os modelos de desenvolvimento da velha Europa.

O desenvolvimento mineiro evoluiu então como impulso intelectual e político à superação do atraso regional. Mas nota-se que ele não cingia sua atenção aos limites da província. Era um ideário que se desdobrava para o Brasil. E que incluía certo olhar comparativo da questão, ao ressaltar a trajetória distinta dos “países novos” em relação aos “países maduros”. (DULCI, 2005, 115).

O pensamento do governador em relação ao desenvolvimento econômico passa primeiro pela estruturação da pequena agricultura. “A questão industrial é importante, não resta dúvida, (...); mas, tratando-se de reorganizar o trabalho com base na fortuna política, o que se impõe, naturalmente, sobretudo, é a reorganização daquele que representa a parte maior dessa fortuna (a agricultura)³²”. A base de sua preocupação está com o tipo de agricultura realizado no país. A falta de *educação agrícola* faz com que o trabalhador rural seja um nômade e não conheça as estratégias de tornar o uso da terra vantajosa.

É importante frisar que embora o Governo mineiro acreditasse na modernização do estado por meio da indústria, a primeira etapa desse processo ocorreria pela modernização do campo. Dessa forma, a reorganização agrícola passa por uma educação profissional do agricultor. Como solução estaria a educação técnico-agrícola começando na escola primária, para o preparo do trabalhador rural e a constituição de pequenas fazendas-modelo.

Para isso instituirei um ensino técnico-primário, ministrado nas escolas públicas, de modo concreto, sem teorias, paralelamente ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética. O menino da roça, no tempo que aprender a ler, a escrever e a contar, aprende

³² Entrevista proferida por João Pinheiro ao jornal *O Paiz*, em 1906 *apud* Pinheiro, 2005.

praticamente todas as coisas que fazem mister para que seja amanhã inteligente operário rural: verá o que é uma máquina agrícola, o que se obtém com ela; ensinar-lhe-ão, não por teoria, mas por modelos(...). (Entrevista de João Pinheiro ao jornal *O Paiz*, 1906 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 19).

Entretanto, foi apenas no final da década de 1940 que se desenrolou um conjunto de propostas socioeconômicas por meio do pioneiro³³ “Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção”, implementado no período de 1947-1951, que tinha como perspectiva, dentre outras, a melhoria dos padrões de vida e trabalho da população do meio rural. Buscou-se, por meio dessa ótica, aproximar essa população a um modo de vida dito civilizado e urbano.

Segundo Dulci (1999), o Plano de Recuperação Econômica foi executado pelo Governador de Minas Gerais Milton Campos, que teve como cérebro da política econômica o secretário da Agricultura, Américo Giannetti³⁴, engenheiro e empresário, que presidia na época a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG). Para o autor, o Plano de 1947 foi uma síntese dos dois caminhos que haviam sido percorridos em Minas Gerais, desde os anos de 1930, arquitetando a modernização regional como projeto – econômico e social – que abarcava indústria e agricultura e devia alcançar, ao mesmo tempo, cidade e o campo.

Nesse universo, Dulci (1999) aponta que as políticas de desenvolvimento seguidas no Estado foram inspiradas por duas representações distintas da economia da região e de sua inserção no sistema nacional.

Num primeiro momento, predominou o projeto de uma economia altamente diferenciada, com uma agropecuária forte como base de uma indústria que se desejava dinamizar. Num segundo momento, ganhou saliência a especialização produtiva: os esforços se concentraram na expansão da indústria, e dentro desta, no setor de produtos intermediários. Eram dois projetos distintos, mas que não se excluíam um ao outro por completo (...) representavam, na verdade, duas possibilidades de desenvolvimento ligadas tanto à dinâmica nacional quanto ao jogo político interno do próprio estado, na medida em que suas zonas possuem perfis produtivos heterogêneos. (DULCI, 1999, p. 38).

³³ Segundo Dulci (1999) o Plano de Recuperação Econômica é a primeira experiência de macroplanejamento em escala regional no Brasil. O Plano mineiro de 1947 se situa historicamente entre duas experiências internacionais (Recuperação Regional do Tennessee, EUA, pelo Governo Roosevelt, nos anos de 1930; e o Plano de recuperação do Sul da Itália, que se iniciou em 1950) e deles se distingue pela sua origem: “foi iniciativa interna à própria região, ao passo que tanto o empreendimento norte-americano quanto italiano partiram dos respectivos governos nacionais”. (Dulci, 1999, p. 78).

³⁴ Segundo Dulci (1999), Américo Giannetti foi um dos principais criadores do sistema de Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No interior deste contexto se consolidaram as principais ações práticas de uma proposta autêntica para as escolas primárias rurais no estado mineiro. Materializada efetivamente por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946³⁵ e pela criação dos cursos de aperfeiçoamento de professores na Fazenda do Rosário, de 1947 e da Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza. O foco da criação destas escolas era desacelerar o ritmo do êxodo rural mineiro, a partir da ação dos professores especialistas em ensino rural presentes nas escolas primárias pelo interior do Estado de Minas.

Esses novos professores vinham assim simbolizar um dos principais alvos do esquema para a educação rural montado pelo Estado. Criticava-se, simultaneamente, a antiga escola rural pela falta de ciência profícua, pelos múltiplos instrumentos e métodos de ensino e as várias características e heranças de uma educação escolar de inspiração urbana. Uma instituição, segundo a crítica, praticante de uma visão de mundo que não admirava, ensinava ou estimulava o trabalho na terra e, portanto, criava empecilhos para o ingresso da nação brasileira no bloco atualizado das civilizações. (PINTO, 2007, p. 30).

Deve-se considerar que as condições de vida dos homens, mulheres e crianças do meio rural, nos anos de 1940, mostravam-se precárias, com dificuldade generalizada na produção de alimentos para a própria subsistência nesse espaço socioeconômico. Nesse aspecto, a filosofia educativa destes cursos de formação enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi³⁶ – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro, buscava-se levar às comunidades rurais de Minas Gerais os benefícios civilizatórios da escola.

Nesse sentido, é preciso contextualizar os problemas enfrentados na organização escolar da zona rural mineira, especialmente, no Vale do Jequitinhonha. Durante quase todo o século XX, a definição da localização das escolas, principalmente na zona rural, continuou atendendo os interesses políticos regionais, o paternalismo e o empreguismo.

Além disso, a escassez de cursos de formação de professores em todas as instâncias criou um déficit significativo desses profissionais em todo o país.

³⁵ Brasil. Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

³⁶ Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, na Fazenda do Rosário, em Belo Horizonte. Em 1945, a educadora abriu a Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e em 1948 ajudou a fundar a Pestalozzi de Niterói. Como missão visava "Contribuir para a melhoria da qualidade de vida através de ações que valorizem o ser humano", por meio de assistência médico-social, a assistência educacional aos portadores de deficiência e a formação de recursos humanos.

Agravado pela demanda de um ensino escolar cada vez mais crescente, sobretudo, nas zonas urbanas, devido ao processo de industrialização, ocasionando a desqualificação do ensino rural. Segundo Antipoff, as escolas normais oferecidas eram anacrônicas e incoerentes com a realidade com a qual a normalista iria se deparar.

Na comparação com as TABELAS 4, 5 e 6 pode-se identificar esse movimento de sobreposição do urbano em relação ao rural na educação em Minas Gerais na década de 1950. Em primeiro lugar, pode-se perceber, por meio da TABELA 4, que a população em idade escolar (de 5 a 14 anos) está maciçamente concentrada na zona rural, com um índice de 73,36%. Já na TABELA 5 pode-se observar o contrário, a concentração dos docentes está nas zonas urbanas do estado, com um índice de 56,17%. Esse movimento contradiz os dados sobre demanda apresentado na TABELA 6, onde a matrícula inicial é proporcional tanto nas zona urbana quanto na zona rural. E, por fim, vale destacar, na tabela 6, o crescente número de matrículas no ensino fundamental urbano e o decréscimo das matrículas rurais desse tipo de ensino no decorrer dos anos.

TABELA 4 – População presente em Minas Gerais de 5 a 14 anos, segundo situação do domicílio em 1955

População Presente						
Total	Segundo a situação do domicílio³⁷					
	Quadro Urbano		Quadro Suburbano		Quadro Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%
2.078.531	337.682	16,24%	216.322	10,40%	1.524.527	73,36%

Fonte: Anuário Estatístico de Minas Gerais, de 1955 – Serviço de Estatística da Educação.

TABELA 5 – Corpo Docente do Ensino Primário Fundamental Comum em Minas Gerais, segundo localização do ensino, em 1952

Total	Segundo a localização do ensino					
	Ensino Urbano	%	Ensino Distrital	%	Ensino Rural	%
16.428	9.229	56,17%	2.327	14,16%	4.872	29,65%

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, de 1952 – Serviço de Estatística da Educação e Saúde.

³⁷ Segundo o Anuário Estatístico de Minas Gerais de 1955: “Entende-se como urbano o ensino localizado nas cidades; distrital, o localizado nas vilas; e rural o localizado nos povoados e fazendas das zonas rurais” (pg. 327).

TABELA 6 – Matrícula Inicial do Ensino Primário Fundamental Comum em Minas Gerais, segundo a localização do ensino nos anos de 1952, 1953 e 1954

Anos	Localização						Total
	Urbana	%	Distrital	%	Rural	%	
1952	338.942	43%	106.173	13,46%	343.183	43,54%	788.298
1953	367.655	44,80%	110.874	13,51%	342.010	41,69%	820.539
1954	379.540	47,90%	95.427	12%	317.279	40,10%	792.246

Fonte: Anuário Estatístico de Minas Gerais, de 1955 – Serviço de Estatística da Educação.

Tendo em vista esse panorama, o Governador Milton Campos assinala como essencial à organização do trabalho rural e o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas de produção como fator preponderante na recuperação econômica do estado. Incorporando a esse discurso destacava-se a importância da progressão social, por meio da modernização da escola rural, que se completaria com elementos da saúde e da higienização da população. Não obstante está a inquietação nacional e mineira com o inchaço das cidades. Tais expectativas são traduzidas no discurso do então governador às normalistas da fazenda do Rosário:

Instruídas e animadas das lições e dos exemplos de vossos mestres, cuidai dos campos mineiros como quem cuida das fontes principais da grandeza de Minas. Plantai na terra e nas almas, que são ambas generosas e apenas anseiam pela boa semente. A safra será para nossos filhos, que bendirão um dia, na fartura das colheitas, vossa têmpera de pioneiras e vossas mãos de semeadoras. (CAMPOS, 1951, p. 186).

Outra iniciativa que ilustra essa intenção de modernizar o meio rural por meio da educação foi uma ampla reforma do ensino técnico e profissional promovido pelo Estado no período, que instalou 30 escolas agrícolas, médias e elementares, como também escolas industriais. O decreto mineiro 2.932, de 13 de novembro de 1948, aprova o regulamento das Escolas Elementares de Agricultura de Minas Gerais (EEA) e estabelece suas finalidades:

- a) formar homens especializados nos diversos trabalhos da lavoura e da criação dos animais domésticos;
- b) ministrar os conhecimentos básicos indispensáveis ao desenvolvimento da cultura geral e da formação moral e cívica de seus alunos;
- c) concorrer para o desenvolvimento físico dos educandos;
- d) manter um curso de alfabetização. (Decreto 2932 de 13 de novembro de 1948).

Na tentativa de agregar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico a uma política social de modernização rural, o governo de Milton Campos, a partir do Plano de 1947, restaurou uma antiga prática do Estado, a extensão rural. De acordo com Dulci (1999), a extensão rural foi ponto de ampla atenção nesse momento e resultou num formato institucional inovador. Na composição dessas proposições estava o investimento nas questões da educação e da saúde para a melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural.

O projeto extensionista para o meio rural teve início com o “Ensino Agrário Ambulante/Missão Médica Censitária” que incidia no envio de equipes Inter profissionais a várias zonas do estado, por comboios ferroviários e rodoviários, com o objetivo de prestar assistência técnica e sanitária às comunidades de pequenos produtores.

O ensino agrário ambulante, em moldes modernos, merecerá cuidados especiais. De caráter estritamente prático e demonstrativo, a exemplo da “Semana do Fazendeiro”, será levado a todas as regiões de Minas e para ele se aparelharão vagões nas estradas de ferro, caminhonetes munidas de alto-falantes e máquinas de projeção, e se mobilizarão todos os meios eficazes de propaganda e difusão, tais como o cinema, o rádio e a imprensa. O ensino agrário ambulante compreenderá uma parte importante de educação sanitária e profilaxia rural, a cargo de um médico sanitário e de um enfermeiro que integrarão o pessoal a seu serviço. (Mensagem apresentada à assembleia legislativa pelo governador Milton Soares Campos, 1947, p. 121)

Em Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em 1948, o governador Milton Campos descreve a composição de cada comboio que percorreria Minas com um agrônomo, um veterinário, um médico, um estatístico, um enfermeiro e um auxiliar-cinematográfico. Além disso, ele relata que o material fixo empregado “ao desempenho eficiente de sua missão” era composto de projetor cinematográfico sonoro, tela, toca-discos, filmes educativos, gerador elétrico, balança, e material de laboratório para uso do médico e do veterinário.

Um dos comboios do “Ensino Agrário Ambulante/Missão Médica Censitária” passa pela região foco desta tese em setembro de 1947 e é assim descrito pelo governador de Minas Gerais:

Em 27 de setembro do ano passado, iniciou o serviço as suas atividades, efetuando a primeira viagem pela Estrada de Ferro Central do Brasil e visitando, até 20 de novembro: Catuti, Monte Azul, Janaúba, Burarama, Montes Claros, Pirapora, Várzea da Palma,

Lassance, Contria, Diamantina, Rodeador, Monjolos, Curvelo, e vinte e três fazendas do percurso. Foram realizadas sessenta e nove palestras sobre agricultura, pecuária e saúde pública e trinta e seis sessões de cinema educativo, em praças públicas, escolas e núcleos de sericultura em vários grupos escolares; dados conselhos técnicos e providências sobre remédios e ferramentas, e consultas médicas, agrícolas e veterinárias, a um total de 7.590 pessoas; fornecidos gratuitamente 3.101 medicamentos contra a malária, as verminoses e outras doenças; vacinadas 966 pessoas contra o tifo e a varíola; realizados 286 exames; distribuídas 1.270 enxadas, enxadões, machados, foices, picaretas e outras ferramentas, e 2.063 unidades de produtos veterinários, bem como 3.671 impressos. (Mensagem apresentada à assembleia legislativa pelo governador Milton Soares Campos, 1948, p. 173).

Um programa de extensão rural que entrou em funcionamento, em momentos finais de 1948, foi a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). A ACAR foi promovida pelo convênio entre o governo de Minas Gerais e a *American International Association for Economic Development* (AIA). Essa ação extensionista tinha como objetivos elevar a vida dos habitantes do meio rural, aumentar a produção, melhorar as condições de saúde e conter o êxodo do campo para a cidade.

O instrumento principal de intervenção foi o Crédito Rural Supervisionado, que financiava a tecnificação da produção e reformas e benefícios no domicílio rural, tais como: construção de privadas, aquisição de filtros, reformas de cômodos, instrumentos para costura, doces em conserva e assim por diante. O crédito era planejado em conjunto, envolvendo o técnico agrícola e a técnica em economia doméstica da ACAR e a família rural. (RIBEIRO, 2000, p. 15).

Dulci (1999) aponta a Escola de Agricultura de Viçosa como uma das instituições que possibilitaram viabilizar a meta de modernização rural no estado, ou seja, aumento da produtividade por meio de novas técnicas, aliado à promoção de mudanças sociais e culturais na zona rural. Segundo o autor, desde 1930, a instituição da zona da mata mineira, praticava uma extensão rural sistemática baseada em experiências norte-americanas. O papel de Viçosa é importante no núcleo da política de modernização rural e ganha novos contornos quando a instituição é transformada em Universidade Rural do Estado³⁸, em novembro de 1948.

³⁸ A Lei Estadual 917, de 15 de setembro de 1952, destina recursos para a criação do Curso Regional de Treinamento para professores rurais no interior da Universidade Rural do Estado.

composta da Escola de Agricultura e de novas unidades: Veterinária, Ciências Domésticas, e Especialização e o Serviço de Extensão (...). Como universidade plena, a instituição, até então vinculada à Secretaria da Agricultura, ganhou autonomia e flexibilidade de gestão, o que concorreu para sua trajetória bem-sucedida nos setores de pesquisa e de pós-graduação. (DULCI, 1999, p. 88)

Ribeiro (2000) apresenta a realidade presente em Minas Gerais na implementação do trabalho proposto pela ACAR na década de 1950. Segundo ele, a falta de informação sobre o crédito rural supervisionado, aliado a uma sociedade tradicional e fechada foram obstáculos para discutir e traçar os planos de administração da propriedade rural. Além disso, a precariedade dos comércios locais e a dificuldade de acesso ao meio rural inviabilizavam a utilização de novos insumos na agricultura.

O deficiente sistema viário, cujos caminhos subitamente se transformavam em trilhas e, quando chovia, tornavam-se intransitáveis. Como era preciso chegar à propriedade, não era incomum que utilizasse cavalo, canoa para atravessar o rio das Velhas, e caminhadas, geralmente sob sol, a poeira e o muito calor do município de Curvelo, centro geográfico do Estado de Minas Gerais. (RIBEIRO, 2000, p. 36).

Mesmo assim, segundo Dulci (1999), o empreendimento da ACAR foi sendo aprimorado com o tempo e se projetou em escala nacional durante os anos de 1950. Nessa conjuntura, foram criados órgãos similares a ACAR em outros estados brasileiros em conjunto com a Associação Brasileira de Crédito e Extensão Rural (ABCAR). Substituída, mais tarde, pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e a EMATER no estado de Minas Gerais.

Em consonância com esse movimento extensionista, o Presidente Eurico Gaspar Dutra promulgou o Decreto no 25.667, de 15 de Outubro de 1948. Nesse decreto foram aprovadas algumas instruções que orientaram o Ministério de Estado da Educação e Saúde, na execução do serviço de cooperação financeira com os Estados, Territórios, Municípios, Distrito Federal e particulares, destinada à ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas carentes³⁹.

O período político posterior ao da implementação do Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, 1947-1951, é marcado pela presença do

³⁹ Parágrafo único. Entende-se pela expressão "zonas carentes" as regiões menos dotadas de recursos educacionais, quer em estabelecimentos de ensino público, quer de ensino privado, verificados de modo objetivo. (Decreto no 25.667, de 15 de Outubro de 1948)

estadista mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), inicialmente, como Governador de Minas Gerais, entre 1951-1955, e em seguida como Presidente da República do Brasil, entre 1956-1961. A participação de JK nesses dois cargos políticos nos ajuda a compreender o projeto desenvolvimentista executado no Brasil durante as décadas de 1950 e 1960.

De acordo com Moreira (2008), JK consolidou nesse período, por meio do “Plano de Metas”, o projeto do desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo, cujos traços mais marcantes eram o compromisso com a democracia e com a intensificação do desenvolvimento industrial de tipo capitalista. Esse Plano, essencialmente econômico, dividia-se em 30 metas, distribuídas entre os setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Ademais, o Plano de Metas contava com a construção de Brasília⁴⁰, a nova capital nacional, como o seu maior símbolo.

Tomado em conjunto, o Plano de Metas visava aprofundar o processo de industrialização. Incentivava, por um lado, os investimentos privados de capital nacional e estrangeiro, procurando ampliar o parque industrial. Por outro lado, atacava os pontos de estrangulamento da economia, isto é, os problemas estruturais que impediam o incremento industrial, prevendo grandes investimentos estatais de infraestrutura nacional. (MOREIRA, 2008, p. 160).

Em relação ao caso de Minas Gerais, Brito e Horta (2002) caracterizam a primeira metade dos anos 50 como o momento propulsor do binômio energia e transporte na ação governamental. Nesse sentido, foi gerada uma infraestrutura indispensável ao crescimento econômico mineiro por meio da criação da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) e do Departamento de Estradas de Rodagem (DER). Já na segunda metade da década de 1950,

o crescimento da economia nacional, com o Plano de Metas, expandiu a siderurgia, a metalurgia e a indústria de cimento em Minas. Além disso a construção de Brasília colocou Minas numa posição privilegiada no sistema de transporte nacional. Desta forma, estavam praticamente consolidadas as condições necessárias para o desenvolvimento regional. (BRITO e HORTA, 2002, p. 4)

A marca principal do projeto desenvolvimentista de JK foi a industrialização e, nesse sentido, foi baseado o projeto de desenvolvimento rural no Brasil. Segundo Moreira (2008), o projeto social ruralista não era anti-industrialista, ao contrário,

⁴⁰ Brasília foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960.

visava a modernização da produção latifundiária, a maior capitalização do setor agromercantil e investimentos em infraestrutura, tais como: estradas, frigoríficos, silos e armazéns, na tentativa de garantir a expansão do setor. Além do mais, com a garantia da continuidade da ampla propriedade rural e de um conjunto de privilégios destinados a essa classe. Para tanto, JK não teve grandes opositores ao Plano de Metas, nem mesmo dos políticos ruralistas.

Os representantes políticos ruralistas do Congresso Nacional perceberam, rapidamente, as novas possibilidades ofertadas ao setor agropecuário, graças à implementação da operação Brasília. Definiram a obra com a “Nova Marcha para Oeste”, que, ao seu modo, dava continuidade à penetração ao interior desencadeada, anteriormente, por Getúlio Vargas. Foram tenazes defensores da medida e frequentemente frisavam o quanto a operação era fundamental para a articulação de um novo pacto tácito entre interesses rurais e industriais. (MOREIRA, 2008, p. 177).

Nesse panorama, a colonização baseada na pequena propriedade e a reforma agrária nacional foram sufocadas pelos interesses políticos da oligarquia rural do país. O que se viu durante o período de JK foi a construção de um novo pacto entre os interesses rurais e urbanos.

Sobre a educação rural no período, vale destacar duas iniciativas, a “Campanha pela Educação Rural” e a criação de uma Fundação denominada Serviço Social Rural (SSR). A primeira foi materializada pela “Revista da Campanha Nacional de Educação Rural”, produzida pelo Governo Federal, aproximadamente, a partir de 1954. Segundo Pinto (2007), a revista foi desenvolvida por uma equipe de um sociólogo rural, médicos sanitaristas, agrônomos, veterinários, geógrafos, cinegrafistas, rádio-técnicos e motoristas. Essa equipe iniciou o trabalho e preparou o material que, mais tarde, tornou-se conteúdo da Revista e conseqüentemente material didático para escolas rurais em todo país.

A finalidade de seu uso era recuperar, em larga escala, a população de áreas subdesenvolvidas, cujos problemas de carência, desnutrição, baixos níveis de vida, baixa produtividade, rotina de trabalho, alta mortalidade infantil representavam as “faces” da vida rural a serem substituídas. (PINTO, 2007, p. 174).

De acordo com o autor, a Campanha teve suas bases fundamentais nas diretrizes propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na recomendação desse órgão internacional estão previstas ações para ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem

os problemas peculiares aos meios em que vivem; e a participarem do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem.

A segunda iniciativa, SSR, foi criada pela Lei 2.613 de 23 de setembro de 1955, e estava subordinado ao Ministério da Agricultura. Dentre suas finalidades estão a melhoria das condições de vida da população rural; a promoção da aprendizagem e o aperfeiçoamento agrícola; o fomento de recursos para o meio rural; o incentivo de comunidade, cooperativas ou associações rurais, dentre outros. Vale destacar que ação promovida por essas duas iniciativas serão relacionadas com as práticas escolares na formação das professoras rurais de Conselheiro Mata no capítulo 4 desta tese.

Além dessas iniciativas deve-se citar o florescimento em Minas Gerais de um número significativo de Escolas Normais Regionais, Escolas Agrícolas de ensino técnico e outras de caráter semelhante, principalmente, na década de 1950. Enumeramos algumas para ilustrar esse movimento: do Curso Regional de Treinamento para professores rurais em Viçosa; Curso Normal Regional de Almenara; Escola Normal Regional Nossa Senhora das Graças em Areado; Curso Normal de Esmeraldas; Curso Regional Getúlio Carvalho em Guanhães; Escola Normal Regional de Matozinhos; Escola Normal Rural Caio Martins, em Pirapora; Escola Agrotécnica em Uberlândia; Escola de Iniciação Agrícola, em São João Evangelista; Instituto de laticínios Cândido Tostes, em Juiz de Fora; Fundação e Escola Agrícola Lia Salgado Filho, em Divinópolis; Escola Agrotécnica de Santa Rita de Sapucaí; Escola de Laticínio no Serro.

Com esse panorama político e econômico é que iremos desvelar a composição geográfica e social das alunas da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. No interior deste escopo, tentaremos evidenciar os dispositivos do processo de admissão e as implicações em seu entorno, a estrutura das avaliações, os documentos exigidos pela escola e o relato das normalistas sobre esse processo.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ADMISSÃO E A ORIGEM GEOGRÁFICA E SOCIAL DAS NORMALISTAS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos relacionados à instalação da Escola Normal Dom Joaquim Silvério de Souza, na zona rural de Diamantina, no distrito de Conselheiro Mata, por meio da Lei nº. 291⁴¹ de 1949. Em primeiro lugar, será apresentado a situação dos cursos normais em Minas Gerais e a crescente necessidade de abertura de novos cursos desse tipo no Estado para atender, sobretudo, à população escolar das zonas rurais. Em seguida, serão problematizadas as condições nas quais a escola normal de Conselheiro Mata foi implantada. Para tanto, serão feitas algumas observações a respeito das características regionais do Distrito de Conselheiro Mata e do edifício ocupado pela escola normal.

O diagnóstico sobre as condições educacionais do estado e a instalação da escola normal rural em Conselheiro Mata foi produzido, em sua maioria, por intelectuais e órgãos governamentais do Estado, o que determina uma perspectiva sobre os fenômenos observados a partir de um discurso “oficial”.

Por fim, será analisado, neste capítulo, o processo de admissão na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. Apresentando a documentação escolar sobre o assunto, buscar-se-á apreender a origem geográfica e social das normalistas, tangenciando a estreita relação do distrito de Conselheiro Mata com a Estrada de Ferro Central do Brasil⁴² e a influência da região central do estado na composição do corpo discente da instituição.

2.1 - O Ensino Normal em Minas Gerais: a procura de um novo tipo de regente para uma escola rural mais eficiente⁴³

O despreparo dos professores primários em Minas Gerais, sobretudo, dos que atuavam nas escolas primárias do meio rural, é o foco principal dos discursos de

⁴¹ Essa Lei cria o curso normal regional de Conselheiro Mata e o curso normal regional da Fazenda do Rosário, em Ibirité.

⁴² O ramal de Diamantina tinha na sua origem a estação de Corinto, que foi aberto entre os anos de 1910 e 1913 pela E. F. Vitória a Minas, que, depois, em 1923, o repassou à Central do Brasil. Corinto por sua vez estava ligada a Curvelo pela Linha do Centro, que ligava o Rio de Janeiro ao extremo norte de Minas Gerais.

⁴³ Frase extraída de texto de Helena Antipoff, presente na “Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff”, 1992, p. 71.

políticos e intelectuais mineiros nas décadas de 1940 e 1950. Essa preocupação se deve, principalmente, como apresentado no capítulo anterior, à necessidade de suporte ao Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado para qualificação de professores, técnicos e especialistas para atuarem no meio rural.

Renault (1952) ressalta que o problema de base da educação em Minas Gerais está relacionado à situação dos professores rurais em exercício. Em 1948, dos 6.621 professores primários rurais, “todos eles, então, municipais, apenas 468, isto é, 7,52% eram normalistas, e nenhum estava de posse de qualquer implemento indispensável à ação social da escola”. (RENAULT, 1952, p. 154). Para o educador, faltava um corpo técnico qualificado para atuar nas escolas rurais e uma maior ação do Governo do Estado tanto para formação de professores, quanto para organização das escolas rurais.

Nesse sentido, o Governador Milton Campos apostando no desenvolvimento do meio rural como meio de recuperação econômica de Minas Gerais, propõe que o Governo Estadual fique responsável pela formação dos professores rurais. Essa iniciativa buscava qualificar e valorizar o professor rural, para que esse tivesse condições de se fixar no campo.

Neste passo, como em todos os outros em matéria de educação e ensino, o problema radical é o professor, agravado, no caso especial do ensino rural, pela fixação do mestre na zona rural. Eis porque está o governo cuidando acuradamente de construir escolas normais em zonas rurais a fim de atalhar, por via direta, aquela dificuldade, isto é, o governo buscará formar professor rural na própria zona rural, sem, todavia, fechar-lhe a carreira, que poderá, mediante processos de seleção adequados, entroncar na carreira dos demais professores primários, com iguais privilégios e vantagens, e tratará desde logo de dar-lhe vencimento superior ao que inda percebe sob regime municipal e, se possível, igual ao do professor de zona urbana, cuja missão é rigorosamente igual em importância à que lhe incumbe. (Mensagem apresentada à assembleia legislativa pelo governador Milton Soares Campos, 1948, p. 230).

Essa proposta foi convertida na lei n.º 2.545, de 5 de dezembro de 1947, na qual o ensino rural retornou ao âmbito da competência do estado, que passou a ter autorização para administrá-lo e orientá-lo tecnicamente e para firmar convênios com os municípios a fim de com eles estabelecer as condições de colaboração. Essa lei tentaria sanar o problema do elevado número de não-normalistas que atuavam como professores em Minas Gerais. Sobretudo, quando se observa o número de professores municipais sem qualificação, que eram responsáveis pela

educação rural no estado, cerca de 90% nos anos finais da década de 1940, contra 21% de professores rurais estaduais sem qualificação.

Observa-se o caráter intervencionista da lei n.º 2.545, em que o poder estadual assume as responsabilidades legalmente atribuídas aos municípios, atuando não apenas na formação dos professores, como também nos seus vencimentos, de forma a tornar mais atrativa e qualificada a condição do docente rural.

Segundo Pinho (2009) o debate sobre a formação de professores para o magistério em escolas rurais, a partir da década de 1940, intensificou-se em diversos estados brasileiros. Isso se deve, sobretudo, como citado no capítulo anterior, pelos incentivos financeiros do Governo Federal, por meio do Decreto nº 25.667, de 15 de outubro de 1948.

Assim, o então governador, Milton Campos, tendo como secretário da educação o Professor Abgar Renault, deliberou pela criação da Escola Normal de Conselheiro Mata. Constituída com a finalidade de promover uma apropriação de saberes e práticas culturais, as quais ratificassem a renovação da vida rural, por meio das “inovações” oferecidas pela escola e transmitidas às crianças pelas normalistas. Dentre as “novidades pedagógicas” recomendadas pela escola pode-se destacar os clubes e grêmios estudantis, a elaboração de diários escolares e as palestras regionais proferidas e organizadas pelas normalistas. Essas práticas de cunho escolanovista representam o imaginário científico para essa escola normal.

De modo geral pode-se definir o escolanovismo como ciência psicológica da criança, cuja pedagogia ativa ancorava-se na experiência e experimentação, a ação sobre os contextos. Assim foi retratado por Ullmann (1997) sobre a experiência da Fazenda do Rosário⁴⁴, em Ibirité.

Era a Escola do Aprender Fazendo, inserida no meio rural como deveriam ser as escolas onde atuariam depois as normalistas ali formadas ou treinadas, vinculada à terra como fundamento pedagógico do trabalho que deve ser desenvolvido por uma escola rural. (...) Eram 4 anos de convívio permanente, em internato (...). (p. 19).

Para a configuração da educação rural em Conselheiro Mata, organizada durante os anos de escolarização, a escola normal tinha o dever de formar a

⁴⁴ A escola Normal Regional “Dr. Sandoval Soares de Azevedo” da Fazenda do Rosário foi organizada pela mesma lei que criou a Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, em 1949, e seria uma espécie de modelo a ser seguido pela Escola Normal de Conselheiro Mata.

personalidade completa de suas alunas e de desenvolver suas capacidades intelectuais. Neste intuito, o ensino centrava-se no controle total da instituição sobre a utilização do tempo, o que era possibilitado, entre outras razões, pela estrutura da escolarização por meio do internato.

Toda essa dinâmica estava centrada em uma lógica de controlar o tempo, as relações e o espaço, assim como as disposições das normalistas. Nesse ambiente foram estabelecidos o Curso Normal Regional, para formação de professoras para o meio rural e o Curso de Aperfeiçoamento de Professoras Rurais, com o intuito de capacitar e atualizar as professoras que já atuavam no meio rural.

Segundo Helena Antipoff, que ajudou a conceber o projeto das escolas normais regionais do período, as escolas de formação de professores organizadas para as zonas rurais deveriam fazer parte de “centros rurais ou institutos de organização rural”, por meio de fazendas ou sítios de produção agropecuária dotadas de instituições públicas. Pois, segundo ela, somente nessas condições os professores rurais teriam uma visão mais ampla e exata do meio rural.

Cercados de terras de cultura, onde possam os cursos e escolas cultivar, criar animais e exercer pequenas indústrias derivadas, os professores rurais, ao mesmo tempo em que se habilitarão a conservar e aumentar o valor econômico da terra, cultivarão também o amor a esta terra, ‘mergulhando na natureza como n’alma de um amigo’, fora do que haveria uma deformação moral e mercantilização nefasta ao ideal pedagógico. (ANTIPOFF, 1992, p. 72 e 73).

Deve-se ressaltar que na perspectiva apresentada por Antipoff a professora deveria ter uma identidade com o meio rural, atuando não apenas em sala de aula, mas em atividades produtivas identificadas com a vida no campo. Por outro lado, este espaço se apropriaria de práticas e equipamentos culturais característicos da vida urbana que, segundo ela, “somente nessas condições os professores rurais e regentes de escolas poderão ter uma visão mais ampla e exata de um meio rural, atingido pela civilização, da qual serão eles agentes diretos”. (ANTIPOFF, 1992, p. 72). Nessa perspectiva, as instituições de utilidade pública essenciais para o funcionamento dos centros ou institutos de organização rural são assim elencados por Antipoff (1992):

escola primária, escola agrícola, posto de saúde ou dispensário médico ou odontológico, posto de puericultura, cooperativa, biblioteca, cinema, teatro, praça de esportes, clubes rurais com atividades moderadamente desenvolvidas em agricultura, indústrias

rurais, pequenas fábricas e oficinas, com o aproveitamento da matéria-prima da região, correio, telefone, formas acessíveis de transporte e condução, tudo isso que garante aos cursos e à população adjacente um mínimo de conforto, cultura e economia. (ANTIPOFF, 1992, p. 72).

Cabe salientar que o ambiente rural descrito por Antipoff ancora-se em sua experiência anterior junto a Edouard Claparède nas escolas rurais suíças. Segundo Jinzenji, Luz e Campos (no prelo), Antipoff como aluna de Claparède e como uma das primeiras educadoras a atuar na *Maison des Petits* (escola experimental anexa ao Instituto Rousseau), conheceu em profundidade as propostas da educação funcional e da escola ativa. A escola deveria ser um centro não apenas educacional, mas social, que articulasse a vida rural com os benefícios dos equipamentos urbanos.

O campo é visto como lugar do atraso e da miséria, o que justifica a presença de professores e professoras comprometidas com uma educação que valorize para o camponês seu próprio meio, com o objetivo de conter o fluxo migratório para os grandes centros. (...) A construção de uma organização escolar, e não apenas curricular, que atenda às especificidades da vida no campo, retirando do próprio meio os subsídios para o desenvolvimento dos trabalhos práticos e manuais contribui para ilustrar um modo particular de apropriação e implementação dos ideários escolanovistas no Brasil que, além de tudo, não secundariza a função dos conhecimentos científicos para a formação dos/as futuros/as professores/as. (JINZENJI, LUZ e CAMPOS, no prelo)

A escola normal regional foi instalada em Conselheiro Mata, sendo adaptada num prédio construído na década de 20, pelo então bispo de Diamantina D. Joaquim Silvério de Souza, patrono que nomeou a escola, para fins de repouso dos alunos do Seminário e tinha um lugar de destaque na topografia local. De acordo com o relatório sobre a escola enviado à secretaria de educação,

trata-se de prédio bastante espaçoso, situado numa elevação, em local salubre e aplausível. O primeiro pavimento é ladrilhado, bastante baixo, e, conseqüentemente, pouco iluminado. O segundo pavimento tem altura suficiente, dispõe de boa iluminação e arejamento, está relativamente limpo e bem conservado. (...) A casa, dispõe de um terreno de vinte e quatro hectares, onde já se encontra o início de um pomar. (Relatório do 1º Curso de Treinamento para Professores Rurais de Conselheiro Mata – Diamantina, 1950).

A edificação apresenta um estilo arquitetônico de influência neoclássica, no modelo de construção do final do século XIX. Segundo Pinto (2009) exibia

características que fugiam da simplicidade recomendada pela consultoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afinal, entre outras particularidades, era uma edificação vertical.



FIGURA 1 – Fachada da do prédio da Escola Normal D.
Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo pessoal do Autor.

O prédio da escola normal D. Joaquim Silvério de Souza e o distrito de Conselheiro Mata foram retratados no romance “O diamante que não foi lapidado”, publicado pela imprensa Oficial de Minas Gerais, em 1982. A obra escrita por Maria da Conceição Ferreira Araújo, uma ex-normalista⁴⁵ de Conselheiro Mata, apresenta as aventuras de Tereza, uma órfã que tenta entrar na escola de Conselheiro Mata e é impedida por não ter uma carta de apresentação. Nesse panorama, Tereza se torna um “diamante que não foi lapidado” por essa instituição. Mesmo se tratando de uma obra ficcional ela apresenta importantes elementos para a construção do ambiente vivido pela autora enquanto normalista em Conselheiro Mata.

Segundo Alberti (1991) “uma história narrada, na qual se justapõem contradições, que caminha em direção a uma solução final, espécie de alívio para contradição antes experimentada entre o que ‘fui’ e o que ‘sou’”. Logo, o personagem narrado tende a ser construído como um projeto, no qual as contradições são dribladas ou omitidas pela narrativa para se chegar num ápice. Contudo, mesmo mítica, tal ficção estará suturada de realidade.

⁴⁵ Acredita-se que Maria da Conceição Ferreira de Araújo foi aluna da escola normal na década de 1960.

Araújo (1982) exhibe em sua obra ficcional o acesso pela linha férrea, os contornos do edifício da escola normal e a sua ocupação. A protagonista, Tereza, demonstra grande encantamento com a escola e o distrito diamantinense.

O colégio ficava próximo à Serra da Tocaia e da Raiz. Era todo pintado de rosa com terminações brancas. Havia dois prédios e entre eles um jardim bem cuidado (...). No prédio novo, assim chamado pelos habitantes da escola, ficava a biblioteca, secretaria, salas de aula, sala da diretora, um longo corredor e uma sala de visitas muito arejada (...). Do outro lado estava o velho prédio de dois andares (...). No segundo andar, ficavam os dormitórios. (ARAÚJO, 1982, p. 16).

Embora o prédio existente e as adaptações realizadas para seu funcionamento atendessem às especificidades da Escola Normal, são apontados alguns problemas estruturais, tais como a falta de iluminação elétrica, falta de água e falta de adequação hidráulica para o segundo pavimento do edifício e número limitado de sanitários e chuveiros quentes. Problemas que foram sendo sanados ao longo do tempo e, principalmente, com a construção de um segundo prédio no final da década de 1950.



FIGURA 2 - Fachada do “novo” prédio, construído a partir de maio de 1957.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Em outro momento do romance a autora descreve a chegada de Tereza a Conselheiro Mata:

A parte que ela havia percorrido era formada por três ruas, com casas pequenas, muito simples, parecidas umas com as outras. (...) Com a pouca claridade ainda notou que não havia nenhuma casa moderna, ou algum estilo a chamar atenção, mas também não encontrou nas ruas nenhum mendigo ou maltrapilho. As ruas eram

atapetadas com um majestoso verde, formado pelo gramado. Era tudo encantador, dava impressão que as mãos divinas haviam feito tudo aquilo e os poucos habitantes conservavam com muito carinho. (ARAÚJO, 1982, p. 14).

Apesar dessa visão lírica descrita pelo romance, o distrito de Conselheiro Mata foi apontado como apresentando uma série de limitações para o funcionamento da escola, como relatado no pedido de funcionamento de classes anexas em 1950:

Procurou-se, desde o início, à medida do possível, dada a escassez de recursos do lugar, dar às alunas uma alimentação sadia e racional, atendendo mais à qualidade. (...) Não foi fácil o fornecimento regular da carne e do pão, conseguindo a custo de uma estação vizinha, sendo este diário e aquela 2 vezes por semana. (...) Falta de recurso da localidade: não tem açougue, não tem farmácia, não tem pão e muito menos verduras, não tem sapataria, nada afinal. (Livro de Atas de Reunião da Congregação da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 14 de agosto de 1954).

Em outro momento, registrado no Livro de Atas de Reunião da Congregação da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, no dia 14 de agosto de 1954, o técnico agrícola da Escola relata que a gleba⁴⁶ das imediações da escola tem grande porcentagem de areia na sua composição e ainda excesso de ácido. Esses fatores impediriam a auto-suficiência da escola, porque as culturas que se plantavam não ofereciam margem de lucro.

Nesse contexto, D. Lidimanha Augusta Maia, diretora da Escola de Conselheiro Mata entre as décadas de 1950 e 1960, propõe a mudança da escola para outra localidade. “Logo, o Revmo. Pe. Aleluia⁴⁷ sugere leva-la para Couto Magalhães, outro distrito de Diamantina, de zona totalmente agrícola e servida de bons serviços de transporte” (Livro de Atas de Reunião da Congregação da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 14 de agosto de 1954). Essa situação é contornada por Helena Antipoff que sugere que sejam realizados estudos na gleba da região, para proporcionar o tratamento mais adequado para o solo de Conselheiro Mata.

Pode-se notar por meio desses dois relatos, anteriormente descritos, que existiu certa incongruência referente ao local de formação das normalistas rurais, isto é, existia a necessidade das alunas terem contato ativo com o meio rural.

⁴⁶ Terreno próprio para cultivar.

⁴⁷ Professor de formação moral e membro da Congregação da Escola Normal de Conselheiro Mata.

Porém, o meio rural pretendido ancorava-se num modelo idealizado de vida no campo, distante das precariedades características dos espaços rurais da região. M.R.B., normalista na Escola de Conselheiro Mata no início da década de 1960 descreve as dificuldades de acesso ao distrito.

(...) eu fui pra lá em Março de sessenta e dois só voltava em julho e depois vem em agosto e voltava no final de novembro. Quando a gente não tinha condições de ir pra casa porque as vezes era difícil conseguir até carro. As vezes eu ficava no alto lá da minha terra porque não tinha estrada lá ia a cavalo só pra descer até a minha terra, então a gente ficava dois, três dias esperando passar um carro pra você pegar carona eu já peguei carona em cima de caminhão de boi, caminhão de... de tudo carona em cima do caminhão pra você estudar naquela época senão você não conseguia (...) de vez enquanto me dava uma carona punha a carne, com milho [...] e eu montava encima daquela carga e vinha pra aqui. Chegava[...] pegava o trem de ferro então a primeira vez meu pai me levou, a segunda ele não foi, acabou já sei tudo direitinho. (Entrevista M.R.B., turma de 1962).

As dificuldades comerciais, econômicas e de transporte, apontadas anteriormente, podem ser somadas ao isolamento imposto às jovens que ouviam notícias de uma nova e moderna capital do Brasil, da crescente ampliação das estradas de rodagem e da geração de energia elétrica por todo o país. As demandas geracionais dessas jovens se mostravam incompatíveis com as limitadas condições do local e com os aspectos culturais da região.

Depois de apresentadas as dificuldades enfrentadas para a inserção da escola normal nesse distrito e a oposição por parte de seus dirigentes em manter a escola ali, cabe o questionamento: Por que Conselheiro Mata foi escolhido para abrigar a escola normal regional? Deve-se lembrar, ainda, que segundo recomendação de Antipoff as escolas normais regionais deveriam “ser localizadas em sítios não demasiadamente afastados dos centros urbanos (...) a distância de 20 a 30 km é a que parece ser a melhor” (ANTIPOFF, 1992, p. 72), no entanto, Conselheiro Mata está localizado a 70 km de Diamantina.

Para responder essa questão foram investigados vários arquivos⁴⁸ e fontes, e ao final não foi possível encontrar as discussões em torno da aquisição do prédio pelo Governo de Minas junto a Arquidiocese de Diamantina e os interesses políticos envolvidos nessa transação ou o porquê da escolha desse local.

⁴⁸ Foram investigados as atas da Câmara Municipal de Diamantina e os documentos da Cúria da Arquidiocese de Diamantina. Foram analisadas informações no arquivo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, no entanto, as atas das sessões desse período foram destruídas num incêndio em 16 de setembro de 1959.

Entretanto, pode-se apresentar alguns indícios que foram julgados pertinentes para justificar essa escolha. Para iniciar essa discussão recorreu-se a Lei mineira nº 291, de 24 de novembro de 1948, que determina a criação de duas escolas normais regionais – a Escola Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo” e a Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. No segundo artigo dessa lei determina que “para o funcionamento dos estabelecimentos criados nesta lei, cujo regime será de internato, com cinqüenta alunos, pelo menos” (MINAS GERAIS. Lei nº 291, de 24 de novembro de 1948). No artigo seguinte ficam estabelecidos as condições para a construção ou a compra de prédios para o funcionamento dessas instituições, assim como os valores financeiros destinados para essa transação.

O Governo poderá dispender, na construção, ou compra e adaptação de prédios adequados, e no aparelhamento, instalação e custeio das duas mencionadas escolas, a importância de Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros), sendo Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para cada uma. (MINAS GERAIS. Art. 3º da Lei nº 291, de 24 de novembro de 1948).

Confrontando-se as especificações determinadas nessa Lei com as mensagens do Presidente da República e do Governador do Estado de Minas Gerais sobre a situação da educação, mais especificamente, sobre a situação dos prédios escolares, ajuda a compreender a escolha por Conselheiro Mata. Segundo esses dirigentes tanto o país quanto o estado passavam por uma escassez de prédios adequados para o funcionamento de escolas de todos os níveis, principalmente, nas regiões rurais. Nesse sentido, o Presidente Gaspar Dutra publica a situação dos prédios escolares no país em 1949.

A crise de assistência educacional se apresenta, contudo, com aspectos ainda mais sombrios nas regiões rurais. (...) Concorrem para essa situação, além dos fatores gerais e específicos decorrentes da rarefação demográfica e do baixo nível social e econômico, a falta de prédios adequados e a insuficiência de professores habilitados. Convém mesmo lembrar-vos que, de acordo com o último inquérito realizado, de 28.302 prédios escolares destinados ao ensino primário, apenas 4.927 pertenciam aos poderes públicos e somente 70% destes haviam sido construídos especialmente para fins escolares. (Mensagem do Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra, 1949, p. 118).

Não obstante estava a situação dos prédios escolares em Minas Gerais, assim anunciada pelo Governador Milton Campos, em 1947:

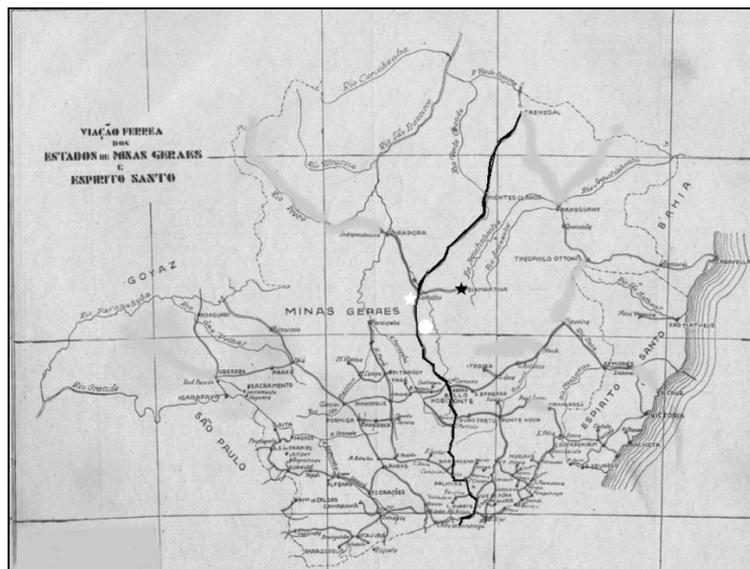
Além de insuficientes em sua capacidade, dos 315 em que ora funcionam grupos escolares 8 já não se prestam, por demasiado velhos, à função escolar; 81 encontram-se em ruínas ou prestes a ruir ou em estado mau ou péssimo e mais de 200 com instalações sanitárias em precário estado de funcionamento ou não funcionando de todo. O quase total abandono caracteriza as condições dos prédios escolares. No que respeita às instalações sanitárias, não vai exagero em afirmar que até na capital, a situação é má. Nada em verdade, mais incompatível com uma escola ou mais deseducativo do que condições precárias de higiene como as que prevalecem, via de regra, nas casas de ensino primário de Minas Gerais. De 1942 para 1945, o número de unidades escolares baixou, em vez de elevar-se. Apenas 32 municípios apresentaram escolas em números suficientes; 63 não dispõem de grupos escolares; 14 existem com uma escola apenas para mais de 500 menores em idade de frequentá-la. (Mensagem do Governador Milton Soares Campos, 1947, p.157 e 158).

Com o decréscimo no número de prédios escolares e as péssimas condições sanitárias das escolas, pode-se aventar que a existência de um prédio no distrito diamantinense com as características necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas e as acomodações existentes nesse edifício para o uso de internato, poderiam justificar sua aquisição. Nesse sentido, o prédio de dois pavimentos adquirido em Conselheiro Mata proporcionava condições de receber alunos, professores e o pessoal de apoio, e assim foi descrito na documentação da escola:

O andar inferior consta de: um vasto refeitório, uma saleta de entrada, 2 salas que foram aproveitadas para sala de trabalhos e sala de aula de uma classe anexa; 2 quartos dormitórios do pessoal subalterno; 1 rouparia e uma enfermaria e de um grande salão destinado a festas (...). O segundo andar consta de: 1 amplo e arejado salão de aulas, 1 amplo dormitório, uma capela, aproveitada para secretaria dos cursos; 6 quartos para dormitórios de professores, instalações sanitárias, etc. (Relatório do 1º Curso Regional de Treinamento para Professoras Rurais de Conselheiro Mata – Diamantina, 1950).

Outro fator relevante para a escolha desse local pode estar relacionado à Estrada de Ferro Central do Brasil, que ligava a região central de Minas Gerais à Diamantina, por meio do “Ramal de Diamantina”⁴⁹ (MAPA 4). Vale lembrar que a ligação por estradas de rodagem entre Belo Horizonte e Diamantina somente aconteceu nos anos finais da década de 1950, com a abertura da BR 259.

⁴⁹ O ramal de Diamantina, que alcançava esta cidade saindo da estação de Corinto, na Linha do Centro da EFCB, foi aberto entre os anos de 1910 e 1913 pela E. F. Vitória a Minas, que, depois, em 1923 o repassou à Central do Brasil. Ele funcionou até o início dos anos 1970, quando teve os trens de passageiros desativados.



MAPA 4 – Estrada de Ferro Central do Brasil (★Diamantina;

★Corinto; ¢Belo Horizonte)

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Essa ligação férrea possibilitou a locomoção e a integração com a Escola Normal da Fazenda do Rosário, que seria uma espécie de modelo para Conselheiro Mata. Helena Antipoff que coordenava o projeto de escolas normais rurais em Minas Gerais, dirigia a Escola Normal da Fazenda do Rosário e era membro do conselho administrativo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. Além disso, alguns dos artistas e professores que atuavam na escola de Ibitité e no Instituto de Educação de Belo Horizonte ministraram cursos, oficinas e disciplinas no distrito diamantino.

Pode-se dizer, ainda, que a estrada de ferro permitiu que algumas ações do governo de Minas que faziam parte do Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado e ia ao encontro com a proposta da Escola Normal Regional, como a caravana do “Ensino Agrário Ambulante/Missão Médica Censitária” citado no capítulo anterior fossem realizadas .

Por fim, pode-se conjecturar que a decisão de implementar a escola normal nesse lugar se deu pela necessidade de desenvolvimento de uma das regiões mais isoladas e economicamente deficitárias de Minas Gerais. Essas características, como sugerido anteriormente, são oriundas de uma região de exploração de diamantes, desde o século XVII, que com a crise mineradora se observou, também, uma crise econômica e de produção de elementos básicos para a sobrevivência, como alimentos e bens de consumo manufaturados. Através dos aspectos

apontados, deve-se enfatizar que essas são apenas algumas especulações sobre a escolha de Conselheiro Mata, haja vista que não houve elementos para uma constatação definitiva.

2.2 - O processo de admissão das normalistas do meio rural

Os exames têm lugar de destaque no espaço escolar eles são ao mesmo tempo cruciais para os destinos dos indivíduos e estruturantes para as instituições. Segundo Belhoste (2011), a avaliação escolar, no nosso caso o processo de admissão, é da mesma forma iniciação e obtenção de competências. Essas duas perspectivas reenviam a dois papéis, um social, enquanto o outro é escolar. “O candidato recebido é iniciado, isto é, admitido a endossar um papel, a exercer, por exemplo, uma profissão” (BELHOSTE, 2011, p. 384).

O processo de admissão nas escolas oficiais brasileiras era determinado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto 8530, de 2 de janeiro de 1946. Para admissão aos cursos de qualquer dos ciclos de ensino normal, eram exigidas do candidato as seguintes condições:

a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.

Art. 22. Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma, e prova do exercício do magistério por três anos, no mínimo. (BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

Nesse sentido, o exame de admissão das futuras normalistas à Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza passava pela apresentação de uma

série de documentos por parte das candidatas, pelos exames escritos e orais e pela realização de testes psicológicos. O processo de seleção envolvia tanto instrumentos psicométricos, quanto domínio de conhecimentos e práticas relativas ao meio rural e conhecimentos próprios ao fazer docente. Ullmann (1997) descreve como era o processo de admissão ao Curso Normal da Fazenda do Rosário, em Ibirité, e nos ajuda a compreender como se deu esse processo em Conselheiro Mata.

Os candidatos ao exame de admissão eram avaliados por uma série de testes de inteligência, provas de conhecimentos, entrevistas e interesses vocacionais, além do desempenho em trabalhos de cozinha, copa, costura, jardinagem, pomar, horta, etc. Após esse trabalho, as candidatas ao magistério rural eram conscientizadas de sua responsabilidade, perante a Escola, a sua comunidade, seu município e o seu Estado. (ULLMANN, 1997, p. 16).

Na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, durante o período investigado, pode-se observar inúmeras alterações na forma e no conteúdo e no funcionamento propostos inicialmente para a seleção das normalistas. Portanto, se terá um panorama desse processo de admissão.

O processo de admissão constava de prova escrita sobre a Língua Pátria, com interpretação de textos, ditado e redação, e prova escrita de matemática sobre conhecimentos de fração, cálculo em situações contextualizadas com o meio rural. A média total da candidata era calculada, ainda, somando-se as notas das provas de geografia e história.

O rigor no processo de admissão e o investimento empregado para sua realização, com a presença por exemplo de Alaíde Lisboa, intelectual reconhecida e autora de obras como “A bonequinha preta” e “O bonequinho doce”, que deveria ser de conhecimento das candidatas, atribuía à seleção de normalistas maior valor e legitimidade ao processo. Segundo uma normalista da primeira turma de Conselheiro Mata, a seleção de aspirantes ao curso normal de 1950 foi realizado por professores do Instituto de Educação de Minas Gerais, de Belo Horizonte.

A seleção foi através de provas. Teve a prova escrita e depois uma prova oral vieram os professores lá do instituto de educação de Belo Horizonte. Dentre elas aquela escritora, Alaíde Lisboa (...) Aplicavam as provas e eram as mesmas provas que Diamantina de admissão (...) não tem diferença não e aí se você conseguia a nota máxima ou mínima (...) a mínima seria cinquenta. Aí você seria admitido. (Entrevista M.I.T., primeira turma, 1950-1954).

De acordo com as determinações do projeto da Escola Normal Regional e por Helena Antipoff a candidata a uma vaga na escola deveria terminar o curso primário e se dirigir para lá seis meses antes do curso de admissão para efetuar os “ajustamentos escolares”. Processo este já estabelecido nos primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Regional da Fazenda do Rosário em Ibirité.

Em prosseguimento ao curso primário, e tendo o mínimo de 13 anos de idade, o candidato ao curso normal regional fará um semestre, agora iniciado, para ajustamentos escolares, e mais quatro séries de estudos seguidos. Com mais um ou dois anos de estágio dirigido nesta Fazenda, achar-se-á o candidato no limiar de sua maioridade civil, e já bastante habilitado para reger uma escola rural, nos moldes de uma granja-escolar, como esperamos que sejam no futuro todas as escolas primárias da zona rural. (ANTIPOFF, 1949).

Esse curso preparatório foi estabelecido em Conselheiro Mata nos anos iniciais da escola. A pensão de Dona Olga, localizada dentro do pequeno distrito, ficou responsável pela acolhida das “pré-candidatas” ao ensino na escola normal. Nesse local as candidatas eram preparadas para as provas de admissão e respondiam a testes psicológicos enviados por Helena Antipoff. “Aí depois teve um curso de admissão lá de quatro meses, era um pensionato (...) eu fui pra lá e eu consegui passar até em primeiro lugar nessa (...) segunda tentativa”. (L.F. normalista, 1958).

Werle (2012) aponta para o caráter seletivo da escola normal rural por meio do processo de admissão dos candidatos e os instrumentos de seleção exigidos aos interessados no curso normal rural. Segundo a autora, ao tratar do caso de escolas normais rurais no Rio Grande do Sul, algumas escolas estabeleciam um cursinho preparatório para o processo seletivo, muito semelhante ao caso de Conselheiro Mata. “Esse cursinho e o exame de admissão subsequente contribuíam para o reconhecimento da qualidade do ensino e indicavam a seletividade de que o ingresso na ENR se revestia” (WERLE, 2012, p. 35).

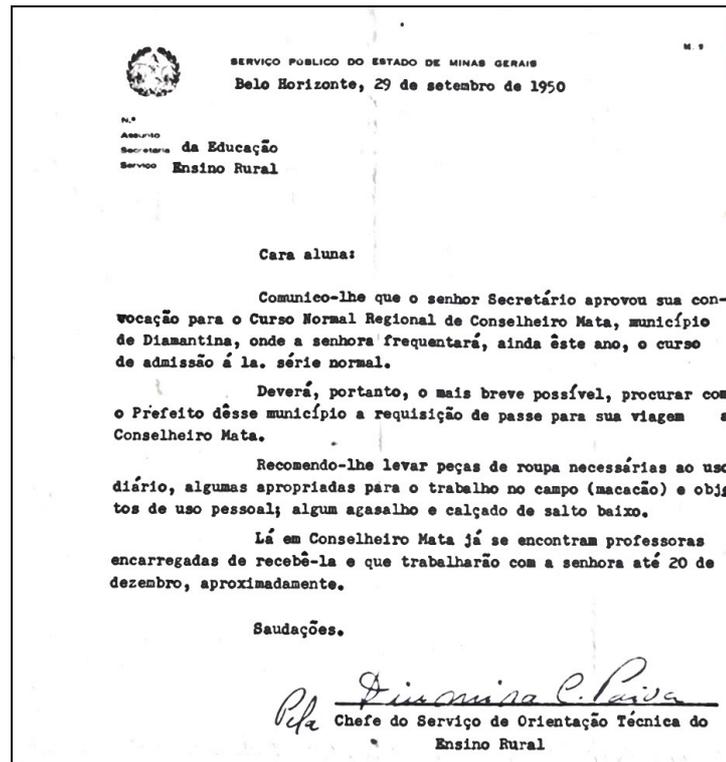


FIGURA 3 - Comunicado de convocação ao Curso Normal Regional de Conselheiro Mata expedido pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, 29 de setembro de 1950.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

D. Lidimanha, diretora da Escola, identifica como uma das grandes dificuldades encontradas para o adequado funcionamento da escola “o baixo nível mental e social de nossas alunas, quase todas oriundas do meio rural”. Na visão de Freitas (2005) esse diagnóstico evidencia a barreira historicamente estabelecida entre a cultura escolar e a diversidade cultural dos indivíduos do campo.

Para a criança proveniente de círculos de convivência familiar arcaicos, rústicos e ou marginalizados, a escola era uma sociedade culturalmente diferente, para a qual essa criança emigrava recebendo sobre si o ônus que acompanha todos deslocamentos geográficos, emocionais e culturais. Mesmo quando uma parte dos valores arraigados conseguia permanecer e, às vezes, até se incorporar ao patrimônio cultural comum do novo grupo, a assimilação sempre resultava um processo sociopsíquico que alterava significativamente a personalidade. (FREITAS, 2005, pg. 69).

2.3 - A documentação exigida e as representações no processo de admissão

Os documentos que deveriam ser apresentados pelas aspirantes à Escola Normal no processo de admissão ofereceram importantes indícios para a investigação nos auxiliaram na percepção de algumas práticas desempenhadas no interior da escola. Nesse contexto, as candidatas ao processo de seleção eram obrigadas a apresentar Certidão de nascimento, certificado de aprovação no curso primário, atestado médico, carta requerendo a matrícula, carta de apresentação, atestado de residência e atestado de conduta⁵⁰.

Vale ressaltar que no período, especialmente nos meios rurais, a posse de certidão nascimento e certificado de conclusão do curso primário já configuravam uma seleção social. Pode-se observar esse fato na FIGURA 4, num fragmento do “Livro de inscrição das alunas ao exame de admissão”, onde foi registrado a devolução de documentos de sete candidatas ao processo seletivo de 1960: uma por apresentar certidão rasurada, três com documentação incompleta, uma por não ter idade para frequentar a escola e uma apontada como “já prestou 2 exames”.

Destaca-se aqui o último caso, a candidata de Santo Antônio do Itambé (descrito apenas como Itambé, distrito do Serro), que é identificada como “não é registrada”. Essa ocorrência, relativamente comum na documentação, evidencia a realidade do meio rural do período e foi amplamente utilizada pela escola como instrumento de exclusão.

Documentos devolvidos			
1	Maria das Dores Guimarães	Belo Horizonte	certidão rasurada invia em 10.
2	Márcia de Melo Rosa	S. Vicente	documentação incompleta
3	Diree Carvalho de Freitas	S. Vicente	(faltava certidão) documentação incompleta
4	Maria Cecília Gonçalves	S. Vicente	doc. incompleta
5	Conceição Aparecida Pires	Conto de Galvão	não tem idade
6	Ines Ferreira da Silva	Monjolos	já prestou 2 exames
7	Nilzi Maria Gonçalves	Itambé	não é registrada

FIGURA 4: Fragmento do “Livro de inscrição das alunas ao exame de admissão”, registro de 1960: relação dos documentos devolvidos de sete candidatas ao processo seletivo.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

⁵⁰ Atestado de conduta era assinado pelo Delegado de Polícia e aparece com mais frequência nos processos de admissão aproximadamente a partir do ano de 1964.

A relevância da apresentação dos documentos exigidos foi retratada nas páginas do romance de Araújo (1982), que descreve a impossibilidade da protagonista em fazer parte do Curso Normal por não apresentar uma carta de apresentação. “Tereza não poderia participar de nenhuma atividade naquele colégio, pois lhe faltava um documento importante, ‘uma carta de apresentação’. (...) O destino parecia irromper sua vida de modo cruel” (ARAÚJO, 1982, p. 18). Na realidade, registrado nos livros de pedido de admissão, foi comum a recusa de algumas alunas que apresentam documentação incompleta ou simplesmente não tem registro oficial de nascimento.

Exma Sra.
Diretora da Escola Normal Regional "Dom Joaquim Silvério
de Sousa".
Conselheiro Mata- Diamantina- Minas

Senhora Diretora:

Maria da Penha da Chagas, abaixo assinada, vem á presença
de V.S. pedir sua inscrição entre as candidatas que vão fazer no
próximo ano o exame de admissão ao curso normal regional.
Para isto apresenta os documentos exigidos, a saber:
certidão de registro civil, diploma de conclusão do curso primário,
atestado de vacina e de residência em meio rural.
Espera de V.S. aviso de sua inscrição, bem como data e lu-
gar em que deve apresentar-se.
Nestes termos,
P. Deferimento.
Virgolândia, 21 de Janeiro de 1954.

Maria da Penha Chagas

FIGURA 5: Solicitação de inscrição no exame de admissão e descrição dos documentos entregues para o processo, 21 de janeiro de 1954.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A certidão de nascimento, o certificado de aprovação ou diploma no curso primário e declaração ou atestado de residência eram documentos ordinários para a matrícula em instituições públicas de ensino em Minas Gerais. Contudo, como qualificado por Antipoff, a escola rural seria uma “escola-fazenda-laboratório” em que a Escola Normal desenvolveria o corpo técnico, e portanto, a origem da

candidata a normalista de Conselheiro Mata necessariamente deveria ser um “filho autêntico desse meio”. A candidata, segundo Helena Antipoff, deveria ter uma origem rural.

(...) habituado desde a tenra idade, à paisagem, à sua gente, à vida no campo, oriundo de família de lavradores, de fazendeiros, decididos a permanecer neste meio, onde introduzirão, por meio de seu filho, formas eficientes de trabalho, dentro de ambiente melhorado pela técnica moderna de economia rural. (ANTIPOFF, 1949, p. 2).

Em decorrência desta recomendação, o atestado de residência da candidata deveria explicitar sua origem rural. Pode-se perceber por meio da documentação pesquisada a preocupação das candidatas em frisar o município de origem e a qual distrito pertencia: Vila Casa de Telha, Santo Antônio do Itambé, Itapanhoacanga – Município do Serro; Monjolos, Rodeador, Conselheiro Mata, Vau – Município de Diamantina; Quintino Vargas – Município de Cordisburgo; Fazenda do Correntinho – Município de Sabinópolis etc.

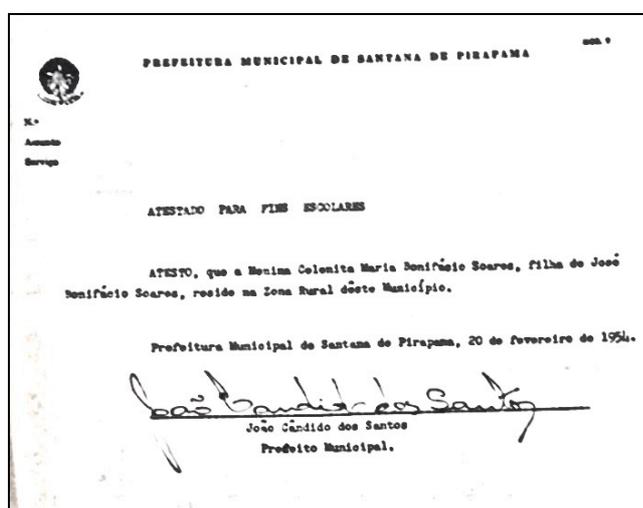


FIGURA 6 - Atestado de residência na Zona Rural assinado pelo Prefeito de Pirapama, 20 de fevereiro de 1954.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

De acordo com I.L., estudante entre os anos 1958 a 1961, as candidatas filhas de fazendeiros ou provenientes de fazendas ou do meio rural receberiam uma pontuação a mais no processo de admissão. Além desse parâmetro, as candidatas

que já tivessem algum tipo de experiência como professora no meio rural também receberiam pontuação extra no processo de admissão. Essa estratégia pretendia assegurar a entrada de alunas que realmente fizessem parte do campo e pudessem se integrar com maior facilidade no projeto da escola. A vista disso, a normalista descreve assim o seu processo de admissão na escola:

Não senti muita dificuldade pra fazer o teste, passei até em terceiro lugar (...) só que lá tinha assim, quem era filho de fazendeiro ganhava ponto, entendeu? Quem era filho de quem já tinha dado aula por exemplo Maria José Esteves da minha turma que é professora da faculdade de Divinópolis até hoje ela ganhou um tanto de ponto porque ela já ela era mais velha ainda do que eu ela já tinha uns 19 anos ela tinha dado quatro anos de aula então quatro anos de aula no meio rural ela entrou com um tanto de ponto e mais filha de fazendeiro (...). Era uma prova, era uma redação, conhecimentos gerais, matemática, que a gente fazia prova aquele conteúdo mesmo de quarto ano primário. (Entrevista I.L., turma de 1958).

Essa discriminação positiva⁵¹, conforme assinala Sabbagh (2011), teve como propósito um tratamento individual de certos indivíduos para atender às necessidades do curso normal rural. Porém, esse dispositivo revelou-se globalmente ineficaz em relação ao seu objetivo imediato, sobretudo considerando o perfil de algumas alunas que entraram na escola e o destino final de grande parte dessas normalistas.

De acordo com o relato de normalistas, esse perfil ruralista estava longe de representar a realidade, pois determinadas alunas não teriam essa origem rural. Na visão delas a notoriedade e a repercussão que a Escola Normal de Conselheiro Mata adquiriu na região atraiu muitas alunas que não se encaixavam no projeto e não faziam as atividades propostas no interior da escola, principalmente, as atividades braçais, tais como: trabalho na horta e a limpeza dos espaços.

A instituição, com todo apoio pedagógico e financeiro, proporcionaria uma formação moderna e atual. Esse fator pode ser expresso por meio de relatos de que algumas alunas saíram da Escola Normal Nossa Senhora das Dores, em Diamantina, para estudar na escola regional. Contrariando, assim, as recomendações e os anseios do projeto da escola rural.

⁵¹ “remete a medidas emanado de atores públicos e privados que repartem os bens raros que constituem as ofertas de admissão aos estabelecimentos de ensino seletivos, em função da pertença dos candidatos a grupos designados, com o intuito de remediar à sub-representação de alguns desses grupos na população de referência – sub-representação resultante de uma discriminação passada e/ou presente”. (SABBAGH, 2011, p. 242).

Porque a escola lá eles só aceitavam aluno do meio rural, na verdade muita gente ia assim: pegava atestado as vezes até falso (...) tinha uma colega minha que não era do meio rural, mas o objetivo deles era formar pessoas pra trabalhar na zona rural. (...) Não podia ser pessoa, por exemplo, quem morava na cidade, era comerciante e tal eles não apoiavam, mas muita gente conseguia um atestado burlando e ia (...). E concorriam. (...) as pessoas que chegavam lá que não tinham o atestado nem era aceito. Mas muita gente conseguia. Então na verdade a maioria era do meio rural ou então de pequenas cidades e o pai trabalhava na roça. (Entrevista M.R.B., turma de 1962).

Destaca-se aqui o relevante papel das cartas e pequenos bilhetes de recomendação e solicitação de matrícula encontrados na documentação investigada para compreender a dimensão dessa ação. A princípio esses documentos representam uma exigência comum no processo de seleção das normalistas e eram assinados por diferentes atores sociais da época, tais como: Padres, Delegados e subdelegados de Polícia, Escrivães, professoras e diretoras das escolas primárias frequentadas pelas alunas.

Entretanto, algumas situações se apresentam de forma corriqueira na documentação e nos apontam para certo privilégio no processo de admissão. A primeira situação diz respeito às correspondências enviadas por Prefeitos de diversas localidades e a influência política de fazendeiros da região solicitando matrícula de meninas na escola normal. Segundo algumas normalistas entrevistadas esse “costume” era comum para se ter acesso à escola, assim como descreve a aluna da primeira turma da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza:

É esse processo, é circulou, sim, a notícia, então depois (...) minha mãe foi lá e tinha um homem influente na localidade que chamava Domingos Hilário, inclusive duas filhas dele foram pra lá fazer o curso conosco (...) só uma que continuou (...). (Entrevista D.T.O., turma de 1954).

À Exma. Sra. Professôra Lindimanha Maia,
 com atenciosa visita,

J. Machado Freire
 J. Machado Freire
 Prefeito Municipal

solicita especial interesse para a senhorinha Maria Glauçia de Assis, que deseja se matricular em um dos cursos da Escola Rural. Com agradecimentos à gentileza da atenção.

Diamantina 18/X/1950. Minas

FIGURA 7: Solicitação do Prefeito de Diamantina para "especial interesse" de matrícula de candidatas aos Cursos da Escola Normal de Conselheiro Mata, 18 de outubro de 1950.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Essa prática pode ser entendida como um caso semelhante aos descritos anteriormente, porém esse pedido abandona o lugar comum e toma um caráter político. Confirmando o diagnóstico de Sérgio Buarque de Holanda (1995), de que a ideologia impessoal do liberalismo democrático nunca se naturalizou entre nós. E ao analisar a realidade social, percebe-se que esta é composta por grupos de interesses, de categorias e de classes sociais, de modo que a vida política é sobrepujada não pela coesão do Estado, mas pela multiplicidade dos grupos sociais.

A Democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, aos menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para época e eram exaltados nos livros e discursos. (HOLANDA, 1995, p. 160).

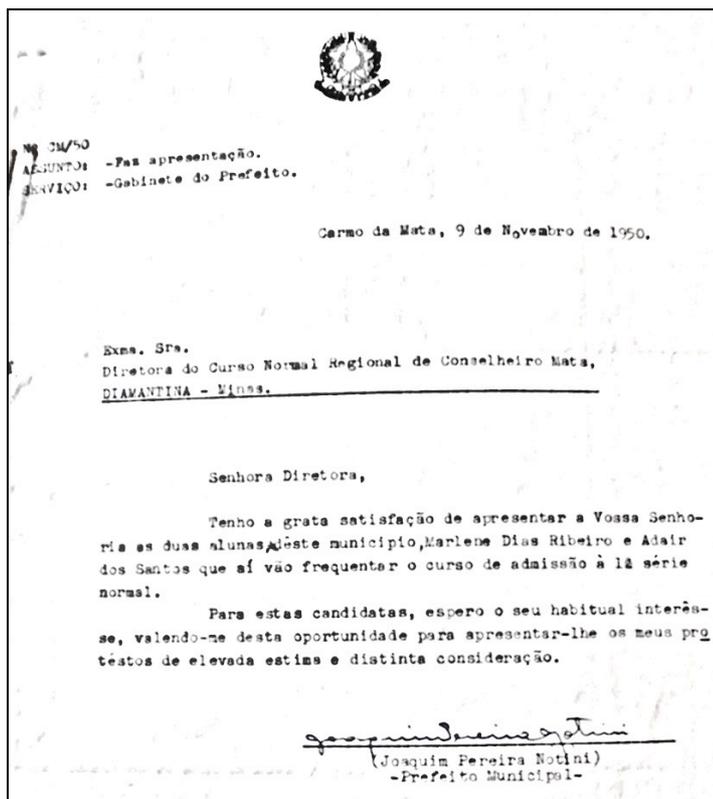


FIGURA 8 - Prefeito de Carmo da Mata "apresenta" duas candidatas ao curso de admissão da Escola Normal, 9 de novembro de 1950.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A segunda situação está estampada nos documentos investigados (livros de matrículas e diários) e corroborada nas entrevistas, onde as candidatas que tinham parentesco com alunas ou ex-alunas da escola normal, normalmente irmãs, receberiam uma espécie de aval para frequentar o curso. Uma das alunas da primeira turma, de 1950, narra como eram difíceis as provas dentro da escola e, por conta de seu desempenho escolar sua irmã não precisou passar pelo processo de admissão.

As provas eram muito difíceis (...) a gente estudava muito, era uma competição muito grande, (...) competição assim no sentido bom da palavra (...) depois que elas me conheceram, aí mandaram chamar minha irmã, então, minha irmã entrou depois, mas sem seleção. (Entrevista D.T.O., turma de 1954).

Em outros relatos é possível identificar que essa prática era comum e servia como referência constante no processo de admissão.

(...) Rosa Mônica minha irmã também estudou lá e outras fizeram o curso de treinamento que havia ao lado da escola (...) e tem Maria da Graça minha irmã também (...) a partir do momento que eu fui, eu fui encaminhado as outras, mas a primeira pessoa que foi, foi uma prima de Barroso⁵² que é a Alice (...) ela que me levou pra casa dela pra dar uma noções como é que era a escola, o que eu teria que fazer pra me dar umas dicas. ((Entrevista M.R.B., turma de 1962).

(...) então minha irmã que é mais... um ano e pouco mais velha do que eu já era formada porque ela foi pra Conselheiro então ela (...) entrou com treze não sei porque e formou com 17 (Entrevista I.L., turma 1958).

Cinco [irmãs] estudaram em Conselheiro Mata (...) Eu fui a segunda. (...) A minha irmã mais velha que mora aqui, eu, a Maria... Maria da Conceição que mora em Corinto, a Maria das Dores que mora aqui e a Maílza que mora aqui também. (Entrevista L.F., turma de 1959).

Para Sérgio Buarque de Holanda (1995), no Brasil, a gestão política apresenta-se como assunto de interesse particular. As funções, os empregos e os benefícios relacionam-se a interesses pessoais e não a interesses objetivos, como ocorre no autêntico Estado burocrático. O que prevalece nessa condição não está relacionado com a especialização das funções e muito menos no esforço para se certificarem garantias jurídicas aos cidadãos.

A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. O funcionalismo patrimonial pode, com progressiva divisão das funções e com a racionalização, adquirir traços burocráticos. Mas em sua essência ele é tanto mais diferente do burocrático, quanto mais caracterizados estejam os dois tipos. (HOLANDA, 1995, p. 146).

Outro conjunto de documentos que nos parece marcante para a análise no processo de admissão são os questionários que as aspirantes à condição de professora-aluna deveriam responder. As questões presentes nesses questionários⁵³ são gerais e tentam traçar um perfil do candidato, e, segundo Rezende (1949), ao tratar das qualidades da professora rural, existe a necessidade de selecionar alunas com “a mentalidade rural herdada ou adquirida” (REZENDE, 1949, p.21).

⁵² Esposo da entrevistada e namorado na época de sua entrada na escola normal de Conselheiro Mata.

⁵³ Identificou-se três modelos de questionários na documentação investigada, entretanto, será apresentado o modelo mais completo.

Segundo Antipoff (1992), para realização da educação seria imprescindível conhecer o aluno, “matéria-prima do trabalho pedagógico”. Para tanto, ela aponta o estudo das diferenças individuais dos educandos como um dos critérios da escola ativa e adota o questionário “abreviado” de Strong⁵⁴ para “conhecer os interesses e inclinações das alunas-mestras”.

Trata-se de um questionário norte-americano para fins vocacionais, principalmente, a fim de conhecer-se a maior ou menor afinidade com uma série de trabalhos profissionais. As respostas podem ser dadas por um sim, um não e por ponto interrogativo em caso de interesse positivo, de repulsa ou antipatia e de dúvida, respectivamente. (...) Podemos assim considerar o Questionário de Strong como instrumento sensível na revelação dos interesses (positivos ou negativos) de nosso grupo profissional (mestras rurais mineiras). (ANTIPOFF, 1992, p. 59).

Em Conselheiro Mata observou-se a descrição sobre o “estudo do aluno” realizado pela Prof.^a Maria José Dutra com a colaboração de Maria Eremita de Souza por meio de testes aplicados às alunas do curso de treinamento de professoras rurais no início da década de 1950.

- 1º Questionário para conhecimento e aptidões das alunas, no tocante à vida rural, ao magistério, e donas de casa;
- 2º Questionário “Minha Escola”;
- 3º Questionário de “Strong” interesses vocacionais;
- 4º Teste das 100 questões “Ballard” (inteligência global);
- 5º Teste de “Goodemough” (desenho da figura humana);
- 6º Sociograma

⁵⁴ Trata-se de um teste para avaliar e medir agrupamentos de interesses de jovens que ainda não se definiram profissionalmente. Tem 400 itens agrupados em 8 partes. As 5 primeiras referem-se a profissões, matérias escolares, divertimentos e atividades diversas (fazer um discurso, consertar um relógio, exprimir publicamente seus julgamentos apesar das críticas) e peculiaridades de pessoas. As outras 3 exigem que o sujeito classifique certas atividades por ordem de preferência, compare seus interesses em pares de itens e avalie suas capacidades atuais. A Fórmula é avaliada com uma chave diferente para cada profissão (47 chaves para homens e 28 para mulheres).

TABELA 7 – Questionário para candidatos ao Curso Normal Regional, década 1950, Conselheiro Mata

Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais Questionário para candidatos ao Curso Normal Regional	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome 2. Idade – Data de Nascimento – Onde Nasceu 3. Filiação: Pai – Profissão; Mãe – Profissão; 4. Endereço do candidato 5. Mora na cidade, no subúrbio, na vila, no arraial, na estação ou em fazenda? 6. Que escola e curso frequentou e durante quantos anos? 7. Possui diploma do curso primário, de quantas séries completas (3, 4 ou 5 anos)? 8. Em que data terminou esse curso? 9. Qual foi a nota de aprovação no último ano do curso? 10. Porque não iniciou seus estudos secundários? 11. Trabalha? Onde trabalha? Que espécie de trabalho se entrega? 12. Quanto ganha por mês? 13. Que profissão deseja abraçar na vida adulta? 14. De que gostaria mais: de trabalhar na cidade ou na roça? Cuidar da plantação? Da criação? Qual? Ser agrônomo? Ter uma venda? Costurar? Ensinar meninos pobres? Ensinar crianças ricas? Trabalhar no correio? Na farmácia? Cuidar dos doentes? Ser médico? Enfermeira? Ser aviador? Ser militar? Ser jogador de football? Ser artista de cinema? Trabalhar em escritório? Viver sem trabalhar? Ser motorista? Ser padre? Ser religiosa? Ser professor? 15. Já cuidou de horta? Que hortaliças plantou? 16. Já plantou milho? Arroz? Cana? Café? Algodão? Feijão? Mandioca? Fumo? 17. Já cuidou de jardins? Plantou flores? Quais? 18. Já plantou alguma árvore frutífera? Qual? 19. Já criou algum animal? Qual? 	<ol style="list-style-type: none"> 20. Sabe tirar leite de vaca? Sabe fazer manteiga? E queijo? 21. Conhece trabalhos domésticos? Costura? Corte? Crochê? Bordados? 22. Sabe cozinhar? Quantos minutos são necessários para obter um ovo quente? E para cozinhar um ovo? 23. Sabe tecer no tear? Que teceu? 24. Sabe tocar algum instrumento? Qual? 25. Sabe fazer balaios? Cestos? De que são feitos? 26. Gosta de desenhar? De pintar? Tem facilidade em modelar argila? O que fez? 27. Gosta de contar histórias a irmãos menores? A colegas? 28. Que histórias contou? 29. Gosta de ler? Que revistas lê? Qual o último livro que leu? 30. Entende alguma coisa de mecânica? Sabe consertar uma fechadura? Uma torneira que vasa? 31. Entende alguma coisa de carpintaria? Fez algum conserto em armário? 32. Gosta de observar a vida dos animais? Que inseto já observou? 33. Fez alguma coleção de plantas? Quais? 34. Gosta de jogos esportivos? Quais? 35. Sabe dirigir os jogos? Já organizou uma festa? Qual? 36. Já foi eleito para algum cargo de confiança por seus companheiros? Qual? 37. Pensa que poderia ser um bom chefe de clube? Por que? De alguma associação? Por que? 38. Já ensinou alguém a ler? A escrever? Quem? 39. Si você fosse muito rico, que faria do seu dinheiro? 40. Si fosse uma dia eleito deputado, que faria você em benefício do povo? 41. Si você tivesse todo o poder, que faria?

Nesse aspecto, as primeiras questões são relativas a origem local e social dessas candidatas, por meio de perguntas sobre a profissão dos pais, estudos

anteriores e aspirações profissionais. Quando questionadas sobre os estudos secundários, muitas candidatas apontam dificuldades financeiras ou a grande quantidade de irmãos como um fator de impedimento para participar desse ramo de ensino. Segundo Dubet (2011), essa característica é comum e revela que a educação escolar, durante esse período, estava reservada a uma elite social e cultural e, “os filhos do povo não eram escolarizados ou se beneficiavam com uma escolarização de curta duração e, muitas vezes, caótica” (DUBET, 2011, p. 524).

Um outro conjunto de questões está relacionado aos trabalhos na fazenda (plantio, trato de animais, produção de alimentos), trabalhos domésticos (costura, tear, bordado, preparação de alimentos) e trabalhos manuais de carpintaria e mecânica. Essas questões tentam delinear uma “vocação” aos ofícios artesanais da zona rural e coincidem com as exigências do conhecimento prático e sistemático que a escola normal iria ministrar, representado principalmente pelo clube agrícola. Afinal, como descreve Antipoff (1992), “aprender a solucionar os problemas do meio rural é a tarefa principal da escola em zonas rurais” (ANTIPOFF, 1992, p. 73).

Os trabalhos artísticos (desenho, pintura, música), a leitura e a contação de histórias estão relacionados à caracterização e identificação de candidatas ao curso normal que tivessem algum tipo de aptidão nesse universo. Essas aptidões deveriam ser estimuladas e identificadas no interior das escolas rurais e, portanto, caberia a essas instituições encontrar talentos musicais e artísticos “latentes, perdidos para a nação, por faltarem tais estímulos desde a infância” (ANTIPOFF, 1992, p. 40).

Ao final do questionário são apresentadas três perguntas relativas ao possível poder que seria delegado a essas normalistas ao final do curso normal. Afinal, essas normalistas são apontadas por Antipoff como agentes de ação comunitária dentro das pequenas comunidades rurais de Minas Gerais. Portanto, quando questionadas “Si você fosse muito rico, que faria do seu dinheiro?; Si fosse uma dia eleito deputado, que faria você em benefício do povo?; Si você tivesse todo o poder, que faria?” as candidatas seriam medidas em relação às responsabilidades dos cargos de confiança e sobre a representação de poder que elas poderiam assumir.

Nesse aspecto, ao dirigir-se a primeira turma de formandos do curso normal regional da Fazenda do Rosário, Helena Antipoff (1992) assinala os desafios e as responsabilidades que essas normalistas teriam que enfrentar. Representando uma

mistura de responsabilidade social e de poder perante a comunidade rural, somado ao papel de uma sacerdotisa humilde e amorosa.

A escola rural está à vossa espera. As populações do campo reclamam vossa existência para seus filhos, nus, famintos, doentes e ignorantes. Será duro vosso trabalho. Como a elite do povo mineiro, trabalhareis junto a ele, no silêncio da vida rural, fazendo de vossa vida profissional aquilo que Gabriel Mistral chamou de sacerdócio e que o velho Pestalozzi homologava como amor à criatura humana. (ANTIPOFF, 1992, p. 101).

Deve-se destacar nesse contexto dois movimentos contínuos que são abordados invariavelmente nos discursos oficiais desse período em relação ao papel da escola rural moderna. O primeiro é relativo a uma visão salvacionista delegada à professora do meio rural. Além de ministrar aulas, ela seria uma agente do estado responsável por transmitir novos *habitus* de higiene e conduta a essa população. O segundo está relacionado à desqualificação da população rural, tratada sempre como inábil e pouco civilizada.

Por fim, dentre o conjunto de documentos que deveriam ser apresentados pelas aspirantes à Escola Normal de Conselheiro Mata, estão os atestados médicos ou fichas de saúde. Esse procedimento objetivava conhecer a capacidade física das alunas e seu estado de saúde, afinal as normalistas deveriam ser capazes de participar das atividades físicas exigidas nos trabalhos rurais. Nesse aspecto Antipoff estabelece:

Exame somato-clínico – Um dos primeiros objetivos a realizar na escola é conhecer o desenvolvimento físico e o estado de saúde; nenhum trabalho poderá ser introduzido sem o estudo de sua repercussão sobre o estado de saúde e físico do aluno. Nenhuma atividade física de certa intensidade poderia ser exigida do aluno sem que, de antemão, lhe conhecesse e a escola o organismo e principalmente algumas insuficiências ou distúrbios fisiológicos. (ANTIPOFF, 1992, p. 55).

SECRETARIA DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UNIDADE SANITÁRIA DIAMANTINA
CENTRO DE SAÚDE DE DIAMANTINA

ATESTADO DE IMUNIZAÇÃO

Declaro que Maria Aparecida Freire
de 15 anos de idade, cor branca, natural de Terra Branca
residente à Hotel São Geraldo n.º _____
foi vacinado neste Centro de Saúde contra variola
sob nº 17201 no dia 15 de outubro de 1963

João Antônio G. de Sousa
Médico

SECRETARIA DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UNIDADE SANITÁRIA DIAMANTINA

ATESTADO DE SAÚDE

Atesto que Maria Aparecida Freire
de cor branca, com _____ anos de idade, filha
de João Freire
residente à Terra Branca,
examinado, para o fim especial de matricula em educandário
tendo sido encontrado em condições de boa saúde física e mental. Não é
portadora de moléstia infecto-contagiosa e possui normais os órgãos
dos sentidos:
Diamantina _____ de outubro de 1963

João Antônio G. de Sousa
Médico

FIGURAS 9 e 10 - Atestado de Imunização contra Variola e Atestado de Saúde, apresentados pela candidata no ato da inscrição do exame de admissão.

Na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza o cuidado com a saúde das normalistas estava presente desde o início e representava uma preocupação com as dispensas de alunas que não poderiam realizar exercícios físicos ou trabalhos agrícolas na escola. No relatório de pedido para funcionamento das classes anexas ao curso normal, para capacitação de professoras, o relator marca a realidade dos cuidados médicos da escola e informa que de dezoito alunas cinco foram dispensadas de atividades físicas por diversos motivos.

Neste propósito manteve uma enfermeira e fez o possível para a vinda de um médico para prestar assistência, mas, infelizmente só no último mês que isto foi conseguido. Do exame médico (o que foi feito em todas as alunas) resultou o seguinte: entre as 18 alunas foram dispensadas dos exercícios físicos ou dos trabalhos agrícolas, não estando todas em boas condições [cinco alunas]. (...) Semanalmente, às sextas-feiras, antes do café, as alunas foram pesadas (aproveitando da balança de um armazém por não termos ainda uma em casa) verificando nos gráficos individuais, levantados pela enfermeira com a colaboração das alunas. (Relatório do 1º Curso de Treinamento para Professores Rurais de Conselheiro Mata – Diamantina, 1950).

Além do cuidado com a saúde das normalistas, essa prática contribuiria para a formação relativa às determinações higienistas da época. Em vista disso, a educação para a saúde no interior da escola normal de Conselheiro Mata foi um processo prático de aprendizagem de saberes que visavam desenvolver a capacidade das pessoas para efetuar de maneira autônoma e responsável escolhas individuais e coletivas favoráveis ao bem-estar físico, mental e social.

A caracterização desse processo de admissão nos auxilia, inicialmente, na composição do perfil das normalistas que foram selecionadas e que frequentaram essa escola normal regional estabelecida no distrito rural da cidade de Diamantina/MG, em meados do século XX. Conseqüentemente, será aprofundado essa análise ao identificar-se a origem geográfica e social dessas candidatas e normalistas de Conselheiro Mata.

A origem geográfica e social das normalistas de Conselheiro Mata

Nossa intenção aqui é buscar descrever e analisar o perfil das alunas que frequentaram a Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza. Para tanto, como anunciado, buscou-se mapear a origem geográfica e a condição social e econômica dessas alunas. Essa localização espacial e socioeconômica nos permite confrontar a ideia de que a inserção da escola normal no distrito diamantinense seria uma emancipação econômica e social para a região do Jequitinhonha e do Norte mineiro.

Para traçar o perfil geográfico das normalistas que frequentaram a escola normal de Conselheiro Mata tomou-se como amostra as quatro primeiras turmas formadas na escola de 1954 a 1957⁵⁵. Trabalhou-se com os dados de 17 formandas em 1954; 20 formandas em 1955; 23 formandas em 1956; e 22 formandas em 1957, totalizando 82 formandas no total desses quatro anos. Pode-se observar por meio da tabela a seguir a origem geográfica dessas alunas, por meio da mesorregião⁵⁶ a qual pertencem, cidade de origem e a localidade onde cursou o ensino primário.

TABELA 8 – Origem geográfica das alunas formadas na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, organizado por Mesorregião, Município de Origem e localidade onde cursou o ensino primário – 1954-1957

Ano de Formatura	Mesorregião de Minas Gerais	Nº de alunas/Município de Origem	Localidade onde cursou o ensino primário⁵⁷
1954 ⁵⁸	Mesorregião do Jequitinhonha	7 Diamantina	Cidade, Extração, São João da Chapada, 2 Conselheiro Mata, Monjolos e Rodeador
		1 Gouvêa	Cuiabá

⁵⁵ A opção por esse recorte se deu pensando em viabilizar uma análise mais cuidadosa, já que são muitas as informações e as possibilidades de cruzamento.

⁵⁶ Divisão geográfica – Mesorregião – segundo IBGE (1990). Optou-se por organizar os dados através das mesorregiões para facilitar as análises.

⁵⁷ Distrito, vila ou povoado.

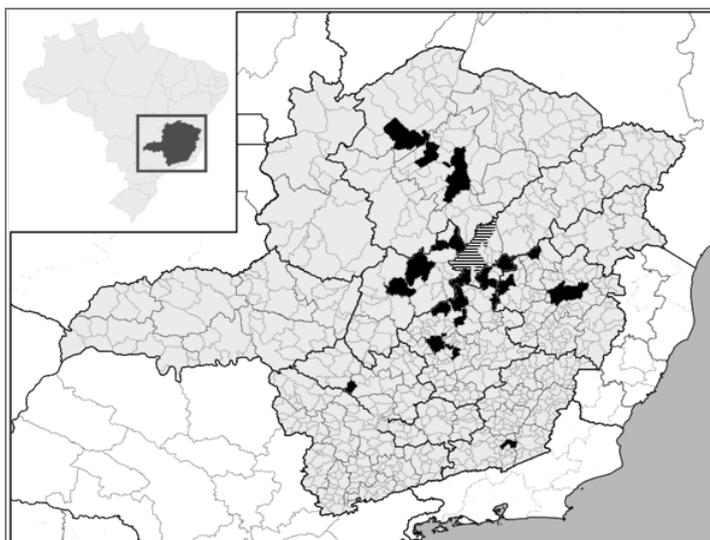
⁵⁸ No ano de 1954 formaram 18 alunas, entretanto, não existe a origem geográfica de uma aluna.

Ano de Formatura	Mesorregião de Minas Gerais	Nº de alunas/Município de Origem	Localidade onde cursou o ensino primário⁵⁷
	Mesorregião Central Mineira	3 Corinto	Cidade, Santo Hipólito e Senhora da Glória
		1 Buenópolis	Augusto de Lima
	Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte	1 Belo Horizonte	Vila São Vicente
		1 Capim Branco	Fazenda do Braga
		3 Cordisburgo	3 Cidade
1955	Mesorregião do Jequitinhonha	3 Diamantina	Monjolos e 2 Senador Mourão
	Mesorregião Central Mineira	3 Curvelo	3 Inimutaba
		2 Corinto	Cidade e Santo Hipólito
	Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte	1 Belo Horizonte	Progresso
		1 Esmeraldas	Caracóis
		1 Ribeirão das Neves	Cidade
		1 Cordisburgo	Cidade
		1 Santana do Pirapama	Cidade
		1 Buenópolis	Joaquim Felício
		1 Rio Vermelho	Pedra Menina
		2 Baldim	Cidade e Vila Amanda
	Mesorregião da Zona da Mata mineira	1 São João Nepomuceno	E. Menores
	Mesorregião do Vale do Rio Doce	1 Sabinópolis	Comercinho
1 Governador Valadares		Cidade	
1956	Mesorregião do Jequitinhonha	4 Diamantina	Couto Magalhães e 3 Conselheiro Mata
		1 Gouvêa	S. Roberto
		3 Serro	Casa de Telhas, Posto do Padiha e Rio de Pedras
		1 Rio Vermelho	Ribeirão das Contendas
	Mesorregião Central Mineira	3 Felixlândia	Saco Fechado, S. José do Buriti e Buritizinho
		1 Curvelo	Vila São Vicente
	Mesorregião do Norte de Minas	1 Brasília de Minas	Cidade
	Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte	4 Baldim	3 São Vicente e Vila Amanda
		1 Buenópolis	Augusto de Lima
		1 Cordisburgo	Cidade
2 Dom Joaquim		2 Gororós	
	1 Santana do Pirapama	Cidade	
1957	Mesorregião do Jequitinhonha	5 Diamantina	3 Conselheiro Mata, Felisberto Caldeira e Monjolos
		3 Serro	2 Itambé e Itapanhoacanga
	Mesorregião Central Mineira	1 Felixlândia	Gravatá
		3 Corinto	Cidade e 2 Santo Hipólito
	Mesorregião do Norte de Minas	1 São Francisco	Cidade
		1 Montes Claros	Mirabela
		1 Brasília de Minas	Ubai
	Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte	1 Buenópolis	Cidade
		2 Cordisburgo	Cidade e Lagoa Bonita
	Mesorregião Oeste de Minas	2 Pimenta	2 Cidade
Mesorregião Vale do Rio Doce	2 São Sebastião do Maranhão	2 Cidade	

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza e Elaborado pelo autor.

A princípio pode-se observar que todas as alunas formadas nesses quatro primeiros anos de funcionamento da escola normal são de Minas Gerais, oriundas da Mesorregião do Jequitinhonha e das mesorregiões que circundam Diamantina: Mesorregião Central, Mesorregião de Belo Horizonte, Mesorregião Norte e a Mesorregião do Vale do Rio Doce. Além dessas, existem as mesorregiões do Oeste de Minas – com duas alunas formadas em 1957 – e, da Zona da Mata Mineira – com uma aluna formada em 1955.

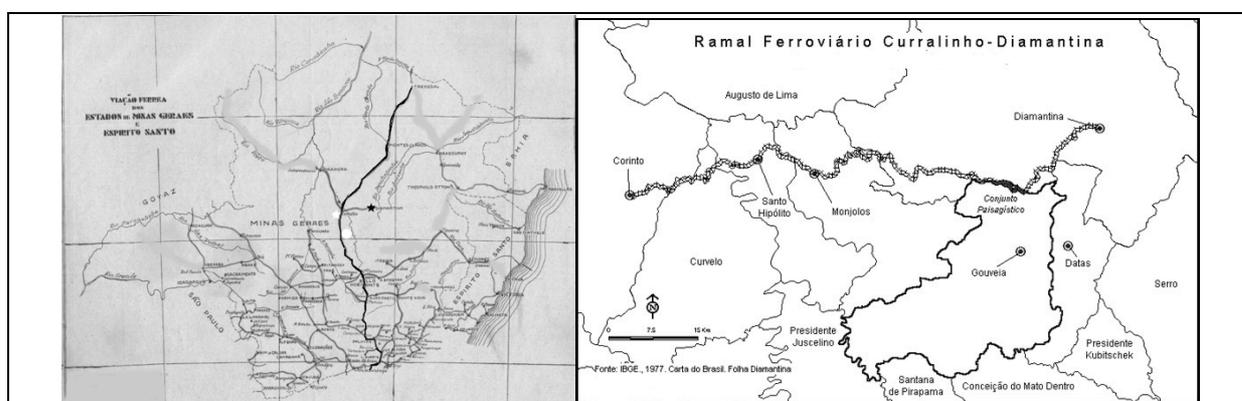
No MAPA 5 a seguir estão indicadas em negrito as cidades de origem das formadas da escola normal nos anos de 1954 a 1957, essas por sua vez estão distribuídas dentro das mesorregiões de Minas Gerais e ao centro, representada por linhas tracejadas, está o município de Diamantina.



MAPA 5 – Cidades de origem das alunas formadas entre os anos de 1954 a 1957 em Conselheiro Mata – em destaque tracejado o município de Diamantina

Pode-se notar com base nas informações da TABELA 8 e do MAPA 5, que 53% das alunas formadas entre 1954 a 1957 são oriundas da mesorregião central mineira e da mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, enquanto a mesorregião do Jequitinhonha, local da escola normal, representa 34% do total de alunas formadas no período. As regiões Norte e Vale do Rio Doce representam 10% dessa população e as regiões Oeste e Zona da Mata apenas 3%.

Acredita-se que esse número expressivo de estudantes oriundas da mesorregião metropolitana de Belo Horizonte e mesorregião central mineira se deve por dois fatores preponderantes. Em primeiro lugar pela facilidade de acesso à região da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza proporcionada pela Estrada de Ferro Central do Brasil, que tinha uma estação no distrito de Conselheiro Mata. Pode-se notar no MAPA 6, a estrada de ferro passava por Belo Horizonte para Corinto, e de Corinto seguia para Diamantina por meio do Ramal de Diamantina, também conhecido como Ramal Ferroviário Curralinho⁵⁹-Diamantina.



MAPA 6 - Estrada de Ferro Central do Brasil à esquerda (◐Belo Horizonte; ★Corinto; ★Diamantina), e Ramal Corinto-Diamantina à direita

O acesso por meio da linha férrea ofereceu aos estudantes da região metropolitana de Belo Horizonte, como das cidades de Baldim, Cordisburgo, Ribeirão das Neves, Belo Horizonte, Esmeraldas, a possibilidade de frequentar a escola normal de Conselheiro Mata. Assim como as alunas da Região Central mineira, oriundas de cidades como Curvelo, Santo Hipólito, Augusto de Lima, Corinto, Monjolos, Felixlândia, frequentaram massivamente a escola normal.

A superioridade de alunas oriundas da região metropolitana de Belo Horizonte, que chega em 1955 a 45% das alunas formadas, contra 15% de alunas da mesorregião do Jequitinhonha, se deve sobretudo pela grande demanda da Escola Normal Regional instalada em Ibirité. Acredita-se que o excedente dessa escola foi incentivado a frequentar a escola normal de Conselheiro Mata. Na FIGURA 11 a seguir é possível constar essa prática, quando o prefeito de Carmo da Mata, em setembro de 1950, – Mesorregião do Oeste de Minas Gerais – encaminha

⁵⁹ No começo do século XX Corinto que era distrito de Curvelo era denominado como Curralinho.

duas candidatas para a Fazenda do Rosário, e não havendo vaga, sugere que estas sejam enviadas para Diamantina.

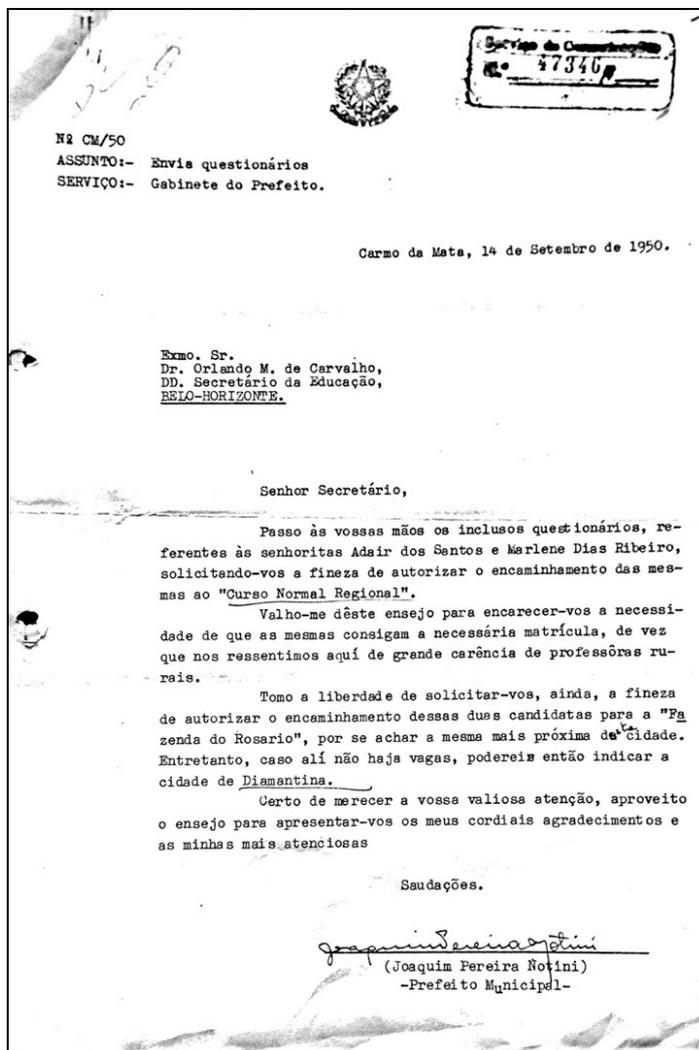


FIGURA 11 - Carta enviada pelo Prefeito de Carmo da Mata ao Secretário Estadual de Educação de Minas Gerais encaminhando duas candidatas para a Fazenda do Rosário ou, na ausência de vagas, para Diamantina, 14 de setembro de 1950.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvêrio de Souza.

Pode-se notar, ainda, que as alunas formadas nesse período oriundas do Vale do Jequitinhonha são exclusivamente do Alto Jequitinhonha, região de Diamantina. Nos anos posteriores a 1957 é possível notar a presença de alunas do Médio e baixo Jequitinhonha, entretanto, o grande acumulado de alunas vem da Região Central, Região Metropolitana de Belo Horizonte e Alto do Jequitinhonha.

Para projetar o perfil socioeconômico das normalistas que frequentaram a escola normal de Conselheiro Mata tentou-se problematizar a condição econômica do estado de Minas Gerais e, mais especificamente, do Vale do Jequitinhonha. Como apresentado no capítulo anterior, os anos finais da década de 1940, marcam a tentativa do governo estadual de recuperar a economia de Minas Gerais e de desenvolver as remotas regiões do estado.

No caso do Vale do Jequitinhonha deve-se considerar os prolongados períodos de estiagem e aos longos ciclos de fome registrados na região. Galizoni (2010) assinala que a seca na região data desde o final do século XIX, “ela foi comentada em seus aspectos mais dramáticos pelos autores da região; três décadas depois, outra seca na região se associou a um ciclo de fome e à chegada de flagelados do sudoeste baiano” (GALIZONI, 2010, p. 129). Não por acaso a região do Jequitinhonha mineiro foi incorporado à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste⁶⁰ (SUDENE) na década de 1950 e, na década de 1960, foi criada a Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha⁶¹ (CODEVALE).

Nesse sentido, as comunidades rurais do Jequitinhonha e suas organizações sociais engendraram estratégias produtivas e políticas para tratar de situações críticas e cíclicas de escassez de água. Ribeiro e Galizoni (2010) assinalam que no alto do Jequitinhonha, até a década de 1960, não existiam grandes propriedades, quase todas as terras eram devolutas.

A produção nessas pequenas propriedades era de subsistência e adaptada ao plantio de variedades resistentes às secas, como feijão andu, milho, mandioca e cana-de-açúcar. O pequeno excedente produzido era trocado em feiras livres e em mercados locais. Aliado ao cultivo familiar estava a coleta regular de produtos da natureza, como frutos, essências e óleos. Os autores caracterizam o sistema produtivo rural do Alto Jequitinhonha da seguinte forma:

- Primeiro: o trabalho familiar, que conta com todas as suas

⁶⁰ Criada pela Lei 3.692, de 1959, a SUDENE tinha o principal objetivo de encontrar soluções que permitissem a progressiva diminuição das desigualdades verificadas entre as regiões geoeconômicas do Brasil. Abrangia os estados do nordeste e a região norte e noroeste de Minas Gerais. A iniciativa da SUDENE situou-se em Montes Claros, município da mesorregião Norte de Minas Gerais, que era destaque como eixo econômico do norte mineiro, cabia ao fluxo econômico proporcionado pela atividade industrial de Montes Claros a responsabilidade de cobrir toda a área mineira do Polígono das Secas, que abrange o Norte e o Vale do Jequitinhonha.

⁶¹ Em 1964 é criada a Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha – CODEVALE, que se tratava de uma autarquia com autonomia administrativa, econômica e financeira, subordinada diretamente ao governador do Estado. Sua finalidade seria a de contribuir para a formação de uma mentalidade empresarial na sua área de abrangência, promovendo lideranças econômicas.

forças “plenas” – homens e mulheres adultos – e “periféricas” – idosos e jovens. Essas forças de trabalho são articuladas para reproduzir a família e conservar o domínio e o uso da unidade familiar. Agindo de forma planejada a família geralmente alcança os objetivos mesmo que enfrente secas, dificuldades para comercializar e as barreiras para acessar as políticas públicas.

– Segundo: o grande conhecimento da natureza, que permite decidir o que coletar, onde plantar, como utilizar os recursos naturais disponíveis. Este conhecimento nasce de relações interativas entre essa população e o ambiente, e, no decorrer do tempo aperfeiçoa sistemas produtivos, multiplica a biodiversidade e estabelece um regime agrário localizado e intransferível.

– Terceiro: uso comunal, regulado e extrativista de recursos naturais, fundamentado no conhecimento local, na espacialidade comum e em acordos concentrados entre famílias. Nas comunidades as famílias delimitam seus espaços de exploração e gestão comunitária de recursos escassos, implementando normas de uso. (RIBEIRO e GALIZONI, 2010, p. 239).

Essa caracterização das técnicas de produção e o modo de vida no Jequitinhonha é uma tentativa de projetar a frágil condição social existente nas décadas de 1950 e 1960 nessa região. Acredita-se que numa região em que seus habitantes viveram no limite da sobrevivência básica – ausência de água potável, períodos sazonais de seca, acesso restrito a bens industrializados etc. – as condições de vida de “ricos” e “pobres” não eram muito distantes. No relato das normalistas entrevistadas pode-se perceber esse movimento.

As filhas de Domingos Hilário tinham mais condição, mas também eram pessoas de pouca cultura sabe, então, elas aderiram ao movimento da escola, (...), mas lá teve gente de “Cascalho Rico”, essas quando nos tínhamos férias para passar em casa, elas passavam as férias lá na escola mesmo (...). (Entrevista D.T.O., turma de 1954).

Antonio Candido (2010) ao tratar das comunidades caipiras paulistas no início do século XX, nos ajuda a compreender essa indiferenciação social, fruto de uma divisão social do trabalho incipiente e de uma escassez de recursos generalizada, de modo que os integrantes dessas comunidades se mantinham apenas com “mínimos vitais”. Nesse sentido, a necessidade de relações de complementação entre pessoas iguais na pobreza em localidades rurais produziu uma estrutura social hierarquizada e rígida nas posições superiores, mas bastante maleável na base, onde a pobreza igualava todos.

(...) há para cada cultura, em cada momento, certos mínimos abaixo dos quais não se pode falar em equilíbrio. Mínimos vitais de alimentação e abrigo, mínimos sociais de organização para obtê-los

e garantir a regularidade das relações humanas. Formulado nestes termos, o equilíbrio social depende duma equação entre o mínimo social e o mínimo vital. (CANDIDO, 2010, p. 31).

Tendo em vista esse panorama, tentou-se abordar a origem social das alunas fazendo um levantamento da profissão dos pais declaradas na documentação apresentada nos atos de inscrição no processo seletivo e nos pedidos de matrículas. Utilizou-se como base, também, a referencia declarada pelas ex-normalistas que foram entrevistadas. Historicizar a origem social das alunas que frequentaram a escola normal de Conselheiro Mata não foi um exercício fácil, já que, mais de cinquenta anos depois é grande a alteração no significado e importância de cada uma dessas profissões na sociedade.

No contato com as pastas individuais das alunas⁶² pode-se verificar que a declaração sobre a profissão dos pais não era uma exigência da escola. Pode-se examinar nas tabelas a seguir (TABELAS 9 e 10) que são poucas as referências sobre esse aspecto, no entanto, nos ajuda a traçar um perfil socioeconômico das famílias dessas alunas.

TABELA 9 – Profissão do Pai e da Mãe declarada pelas alunas nos documentos individuais da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza – 1957, 1958, 1959, 1960, 1962 e 1963

Ano	Profissão do Pai	Profissão da Mãe
1957	Lavrador	Doméstica
	Funcionário Público	Doméstica
1958	Pecuarista	Doméstica
	Fazendeiro	Doméstica
	Lavrador	Não declarado
1959	Lavrador	Doméstica
1960	(Falecido)	Doméstica
1962	Lavrador	Doméstica
	Lavrador	Doméstica
1963	Comerciante	Doméstica
	Agente dos Correios e Telégrafos	Doméstica
	Comerciante (Ambulante)	Doméstica
	(Falecido)	Costureira
	Escriturário	Doméstica
	Lavrador	Doméstica
	Mestre de Linha (aposentado)	Doméstica

⁶² A pasta individual das alunas constava, quando completa, todos os documentos da vida escolar da aluna na escola: pedido de inscrição no exame, cartas de referencia, certidão de nascimento, atestado de residência, atestados médicos e de vacinação, diploma do curso primário, pedidos de matrícula ano a ano. Foram encontradas na escola pastas individuais nos anos de: 1955, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962 e 1963, ficou evidente que não consta documentação de todas as alunas.

TABELA 10 – Profissão do Pai e da Mãe declarada pelas alunas nas entrevistas

Profissão do Pai	Profissão da Mãe
(Falecido)	Costureira
Fazendeiro	Dona de Casa
Escriturário	Costureira
Comerciante/Garimpeiro	Dona de Casa
Comerciante	Dona de Casa
Agricultor/Garimpeiro	Dona de Casa
Pecuarista	Dona de Casa
Lavrador	Dona de Casa
Comerciante/Agricultor	Dona de Casa

Na tentativa de fazer a leitura desses dados foi necessário, primeiramente, agrupar as profissões similares, como por exemplo, o lavrador, fazendeiro, pecuarista e agricultor. A declaração era de próprio punho da aluna, o que tornou a legibilidade um problema em alguns momentos. Nas entrevistas foi possível identificar que os pais que tinham essa relação com produção agropecuária eram donos de suas terras, pequenos ou médios produtores. Os pais que foram declarados como comerciantes eram donos de pequenos estabelecimentos, normalmente uma pequena “venda” de secos e molhados.

Outra questão relevante sobre a profissão dos pais está relacionada a uma certa dificuldade de definição das profissões no interior, sobretudo, ao levar em consideração a quase inexistência ao acesso de bens manufaturados nesse período na região. Esse fator faz com que os indivíduos tenham uma multiplicidade de atividades econômicas.

Além disso, a região do Jequitinhonha mineiro carrega, ainda hoje, os traços marcantes do período áureo da exploração de ouro e diamantes, e não por coincidência duas entrevistadas relataram a duplicidade de atividades do pai: Comerciante/garimpeiro e Agricultor/garimpeiro. J.B. formada na escola normal de Conselheiro Mata em 1961 declarou da seguinte forma a profissão do pai: “Pai era garimpeiro, ele era agricultor, (...) ele garimpava lá sempre no tempo da seca e colhia e plantava no tempo da chuva”.

Acredita-se que essa indefinição da profissão dos pais com atividades relacionadas à agropecuária estava conectada com a exigência das candidatas ao curso normal regional de serem do meio rural. Nessa perspectiva, conjecturou-se

que algumas das declarações apresentadas possam ter sido produzidas com a intenção de satisfazer o perfil desejado pela escola, sobretudo com as constantes denúncias que as alunas das primeiras turmas não ocuparam o lugar de professora rural. Na FIGURA 11 pode-se notar esse movimento quando o delegado de Virgem da Lapa atesta que o pai de uma candidata ao curso normal do distrito diamantinense “é de profissão, lavrador; sendo que a sua atividade principal está ligada ao meio ruralista”.

POLICIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS.
Delegacia de Polícia de Virgem da Lapa



Turibio de Araujo Prates, Delegado de Polícia de Virgem da Lapa, na forma da Lei, etc

Atendendo a requerimento verbal do sr. Vicente Ferreira da Costa Ramos, brasileiro, casado, natural e residente neste município, resolve atestar que o mesmo é de profissão, lavrador; sendo que a sua atividade principal está ligada ao meio ruralista.

Virgem da Lapa, 16 de Outubro de 1964

- *Turibio de Araujo Prates* Delegado de Polícia
Turibio de Araujo Prates - Delegado de Polícia

Reconheço verdadeira letra e firma supra
Turibio de Araujo Prates

Dou fé. Virgem da Lapa, 16 de Outubro de 1964
Em test.: *M. B.* da verdade *F. F.*
O Tabelião, *Francisco Ferreira Ligeira*

FIGURA 12 - Atestado de profissão e residência do pai de candidata ao curso normal de Conselheiro Mata, expedido pelo delegado de Virgem da Lapa, 16 de outubro de 1964.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A profissão das mães surgiu com um impasse na pesquisa e na análise dos dados. Tendo em vista que um grande número de mães têm como profissão declarada como “doméstica”. Ficou a dúvida, por falta de dados, se se tratava da mãe que não trabalhava fora, e que por isso, era considerada “do lar” ou se a mãe era efetivamente “empregada doméstica”. Nossa opção foi considerar esse dado

como sendo a mãe que não trabalhava fora já que, entre as entrevistadas, nenhuma das mães era empregada doméstica, e todas eram “do lar”.

Acredita-se que a maioria das alunas que frequentaram a escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza são de famílias de classe média, isso não excetua a presença de alunas de origem mais humilde, entretanto questões como nível cultural exigido pela escola normal, a apresentação de enxoval completo para poder fazer matrícula e os gastos com o deslocamento são fatores que, de certa forma, delinearão esse perfil socioeconômico das alunas. Observa-se, ainda, como embasamento para essa constatação as características da profissão dos pais das candidatas, a origem geográfica de algumas alunas e a trajetória educacional das alunas que formaram na escola normal de Conselheiro Mata – mais de 90% das alunas formadas em Conselheiro Mata fizeram o ensino primário em Grupos Escolares e não em escolas isoladas.

A expressiva participação de famílias de classe média confirma o que Mello e Novais (1998) afirmam como sendo aquelas que procuravam utilizar todas as oportunidades de ascensão social, abertas tanto pela expansão da grande empresa privada ou estatal quanto pela ampliação da administração pública. A estratégia familiar de ascensão social defrontava-se com uma situação de mudança.

O aparelho social do Estado ganha corpo especialmente nas áreas de educação, saúde e previdência. O ensino de primeiro grau (os antigos primário e ginásio), em 1960, já era ministrado pelos estados e municípios para cerca de 7,5 milhões de discentes, contra apenas os 860 mil dos colégios privados. (...) Constituiu-se, portanto, no setor produtivo estatal, uma alta burocracia de diretores, gerentes, chefes assessores encarregados da gestão das empresas públicas, industriais ou financeiras. Ao mesmo tempo, na administração governamental, a figura do técnico vai ganhando vulto. Ao lado dos que desempenham as funções tradicionais do Estado – militares, delegados de polícia, membros das forças públicas estaduais, juizes, promotores, procuradores, desembargadores (...) (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 595).

As famílias de classe média procuraram, assim, utilizar todas estas oportunidades de ascensão social, abertas tanto pela expansão da grande empresa privada ou estatal quanto pela ampliação da administração pública. Segundo os autores o panorama da empresa estatal tinha como a exigência de qualificação fundada na educação superior – a começar pelo concurso público exigido pelos governos – impunha-se de modo crescente, as famílias buscavam reverter essa situação.

Nesse sentido, deve-se considerar que o curso normal de Conselheiro Mata era público e bem qualificado. Essas características reforçam a ideia de que o perfil social pretendido não era o que o curso atendia e teve como consequência a não inserção das formandas em escolas rurais. Werle (2012), ao tratar do caso do Rio Grande do Sul, afirma que as escolas normais do período eram procuradas não só por falta de opção, por ser a única escola próxima ou disponível na cidade, mas também pela qualidade do ensino ministrado.

Em alguns casos, a escolha do estabelecimento de ensino era mais por condicionamentos e contingências do que pelas possibilidades que o curso traria e a formação profissional prometida. A relação espacial entre a escola e a residência, assim como o conceito altamente positivo que a instituição gozava na comunidade, entrava nas justificativas de escolha da escola. Por serem escolas de funcionamento integral (internato), o currículo era amplo, exigente. (WERLE, 2012, p. 35).

Vale destacar que a Escola Normal da cidade de Diamantina, fechada em 1938, é reestabelecida pela Lei 840 de 26 de dezembro de 1951. E por meio dos relatos das entrevistadas é comum a denúncia de alunas de Diamantina que tinham oportunidade de estudar na Escola Normal da cidade, mas optaram pelo distrito de Conselheiro Mata pela repercussão do seu ensino considerado “mais moderno”, haja visto que o ensino na escola normal da cidade tinha caráter confessional e era ministrado por freiras.

Por fim, deve-se destacar que a composição social do alunado presente na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza era incoerente com a proposta organizada para essa instituição. Afinal, apesar do discurso de valorização da vida rural, pode-se verificar no discurso de dirigentes e alunas uma desqualificação do campo e de sua população. O relato a seguir ilustra essa constatação:

A D. Lourdes Moura⁶³ pra educar as meninas que chegavam, (...) na fileira da pia para escovar os dentes; ela chegava para quem estivesse com a torneira aberta, ela chegava perto e perguntava: - Ô Fulana, na sua casa não tem torneira? Na sua casa você escova dente é na bica? Aí aquilo era uma ofensa para as meninas, serem chamadas de roça, de roceiras mesmo, então ela educava as meninas. (Entrevista I.A.A., turma de 1960).

Nesse sentido, pode-se observar, também, como a desigualdade social era reproduzida por meio de práticas de distinção, ao contrário da homogeneização

⁶³ Dona Lourdes Moura era uma espécie de disciplinaria da escola normal, responsável por despertar as alunas, organizar as atividades, “fiscalizar” as ações das normalistas, etc.

social pretendida pelo projeto da escola normal de Conselheiro Mata. O relato a seguir evidência essa desigualdade social e uma aversão por parte de algumas alunas pelos afazeres manuais. Nesse relato, M.R.B. registra que recebia dinheiro para lavar as roupas de colegas de turma e que, inclusive estendia sua permanência na escola para prestar esse serviço às colegas.

A sobrinha de Dona Arlete (professora da escola normal) – a mãe dela era diretora de escola e o pai era empresário –, ela tinha enxoval rico (...). Eu lavava roupa pra ela, que lá a gente que lavava a roupa da gente, ela não gostava de lavar roupa, ela detestava, então eu que lavava roupa, passava pra ela. (...) elas ficavam para prova oral⁶⁴ e eu pegava esse tempo a mais e ficava pra lavar pra elas, passar e ganhava minha grana para voltar para casa, comprava presentes para os meus irmãos, dava um dinheirinho bom. (Entrevista M.R.B., turma de 1962).

Enfim, a reprodução dessas práticas de distinção podia ser percebida, principalmente, pela desvalorização do trabalho manual. I.A.A. descreve o descontentamento de seu pai ao chegar em Conselheiro Mata “quando ele pegou minha irmã pegando esterco na rua com carrinho de mão e falou assim: - ‘vocês vieram aqui para estudar ou pra trabalhar?’”. Fica evidente a diferença cultural entre o Brasil e a experiência europeia vivenciada por Helena Antipoff em relação à valorização do trabalho. Ela descreve as orientações para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no curso normal regional, em 1949, e acredita que o trabalho manual tem grande importância no processo formativo das normalistas.

O número de trabalhos e tarefas é tão ilimitado quanto o são as variadas formas da atividade humana, produtiva e socialmente útil. Desde já discriminamos os seguintes serviços, podendo ser divididos em maior número de tarefas:

- I – Serviços domésticos (arrumação, limpeza, arranjo dos dormitórios, etc.);
- II – Serviços de cozinha e de copa;
- III – Horta, jardim e pomar;
- IV – Carpintaria;
- V – Construção;
- VI – Cerâmica;

⁶⁴ A prova oral seria uma espécie de prova de recuperação para as alunas que não conseguiam alcançar as notas mínimas no final do ano letivo. Essa prova acontecia, normalmente, nos primeiros dias de dezembro.

VII – Máquinas, eletricidade, automóvel;

VIII – Costuras. (ANTIPOFF, 1992, p. 68).

Cardoso (2008), em seu estudo acerca das permanências estruturais do passado escravista no processo de construção da sociabilidade capitalista no Brasil, nos auxilia a compreender essa percepção rebaixada do trabalho manual no país. Segundo o autor, esse quadro de inércia estrutural ditou os parâmetros gerais da reprodução do trabalho livre nos primórdios da ordem capitalista brasileira.

(...) a sociedade escravista tornava o homem livre um pária em sentido amplo, incluindo nisso suas expectativas quanto ao padrão de vida. O horizonte da vida de cada um era o horizonte da vida de todos, que por sua vez era delimitado pelo trabalho escravo. (...) Nesse ambiente, as aspirações eram delimitadas no horizonte dos mínimos vitais tal como estabelecido pelo padrão de medida de todo o sistema: a exploração da força de trabalho escrava. Isso explica em grande parte por que o trabalhador livre não podia ser facilmente expropriável nem submetido às penas do trabalho extenuante, já que ele tinha alternativa à submissão ao trabalho degradado pela escravidão. Ainda que essa alternativa estivesse no nível da subsistência mais crua, era aceita como natural em face da pobreza geral da sociedade. (CARDOSO, 2008, p. 87).

Nessa perspectiva, segundo ele, a sociabilidade capitalista teve que se relacionar com uma ordem profundamente antiliberal em suas práticas e visões de mundo. Resumido por uma ética da desvalorização do trabalho, que por muito tempo, impossibilitou o reconhecimento dos trabalhadores com sujeitos de direitos, ou seja, como cidadãos.

CAPÍTULO III – O “NOSSO DIÁRIO” NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA RURAL DE CONSELHEIRO MATA

Como conhecer, porém, esta escola, perdida nas fazendas, escondida atrás dos morros, sem estradas, sem condução direta, sem pessoas que as visitem? Como ter conhecimento das escolinhas isoladas, das quais mal chegam notícias de sua existência, através de uma estatística precária e abstrata? (ANTIPOFF, 1992, p. 45)

Neste capítulo, buscou-se analisar o “Nosso diário”, documento compreendido como dispositivo de organização e gestão das alunas da Escola Normal Rural de Minas Gerais. Essa fonte, elaborada coletivamente pelas alunas da Escola Normal de Conselheiro Mata, ofereceu indícios acerca das condições de funcionamento da escola, da rotina vivenciada no internato e as relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da instituição.

Por meio desta, procurou-se compreender o ideal de professora rural que se queria formar nessa instituição. Investigou-se os valores morais e de conduta que orientavam a formação dessas alunas, os quais deveriam direcionar suas ações futuras na sociedade, bem como seus comportamentos no cotidiano da escola normal. Antipoff (1948) atribuía aos diários grande relevância como instrumento de narração e registro do trabalho cotidiano exercido e, especialmente, na formação de hábitos e valores nas escolas normais rurais.

Sob forma singela duma narração, reflete o passa-tempo de um grupo de alunos e professores que ali estudam, pesquisam a natureza e seus segredos, aprendem coisas úteis ao homem do campo, pelem e se divertem, formando hábitos sadios de trabalho e de vida em comum. Assim preparados, poderão melhor responder às necessidades da população, através da escola mantida pelo município ou Estado na zona rural. (ANTIPOFF, 1948, p.16).

Para compreensão do sentido dos diários na formação das alunas foram pesquisadas as formas e as dinâmicas de elaboração dessa escrita. Os diários ocupavam um lugar privilegiado na organização de tempo e dos espaços para sua produção, sustentada na rotina diária dos registros e na divisão de tarefas para sua construção pelas alunas. Verifica-se a centralidade da regulação dos corpos e comportamentos das normalistas, através do autocontrole. Tal regulação tinha em vista a formação de um agente de modernização e higienização do meio rural, definido por um modelo ilibado de conduta.

Buscou-se apreender os sentidos atribuídos a escrita controlada desses diários como estratégia de regulação e autorregulação no interior desse

estabelecimento de regime de internato. Nessa perspectiva, foram observadas algumas ações disciplinares empregadas diante dos conflitos e das transgressões das normalistas registradas nesta fonte.

Os diários constituíram-se como fonte privilegiada nesta pesquisa, conferindo visibilidade ao cotidiano da escola normal de Conselheiro Mata, o que será tematizado ao longo deste capítulo. No capítulo 4 essa fonte será retomada na análise das práticas escolares para formação das professoras rurais nessa instituição, contemplando as atividades de clubes e grêmios, as ações de desenvolvimento cívico, moral e de saúde presentes nos trabalhos desenvolvidos na comunidade e no ensino das disciplinas escolares.

Foram utilizados para essa discussão, além dos diários produzidos pelas normalistas, alguns documentos manuscritos produzidos pela própria “burocracia” do curso, tais como: Livro de Registro das Aulas dadas pelos Professores do Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza e demais Atividades a que se ocuparam as alunas sob a assistência das professoras de Conselheiro Mata, cotejando-os com os textos de Helena Antipoff sobre o valor da escrita espontânea e autêntica das alunas.

Na análise das fontes, foi estabelecido um diálogo com estudos sobre história da cultura escrita, sobre estudos autobiográficos e produção memorialística, no campo da Linguística, da Crítica Literária e da Historiografia, tais como: Alberti (1991), Lejeune (2014), Viñao (2000) e Jinzenji *et al* (no prelo). Na análise do processo de regulação, autorregulação e das ações de ordenamento do tempo e do espaço institucional – como instrumento para alteração dos comportamentos intelectuais e corporais –, foram abordados os estudos de Foucault (2010 e 1987), Goffman (1987) e Jorge Ramos do Ó (2006 e 2003).

3.1 - A escrita autobiográfica: possibilidades de análise para a História da Educação

Os historiadores ainda não mediram satisfatoriamente a difusão social de uma prática [os diários] cuja análise permanece como monopólio dos especialistas em literatura. (ALAIN CORBIN, 1991)

Antes de iniciar a descrição e a análise dos diários produzidos na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza dialogou-se com algumas obras que analisam as possibilidades teórico-metodológicas de exploração de autobiografias

como fonte de pesquisa histórica. O intuito é analisar as formas de abordar os textos autobiográficos como estojo de informações, testemunhos, vestígios e depoimentos sobre determinadas experiências históricas. Afinal, a escrita de diários, de cartas, de memórias entrelaça-se à necessidade de construção da identidade pessoal e social, em que a narrativa visa responder a uma autoindagação: quem sou *eu*?

A escrita autobiográfica faz-se presente na produção da cultura escrita ocidental há séculos, ou pelo menos desde que Santo Agostinho deu a ver suas Confissões. Contudo é preciso ressaltar que esse interesse flutua segundo determinado período e espaço. Conforme destaca Viñao (2000), a preocupação recente da historiografia com esse tipo de documento pode estar relacionada a mudanças na cultura historiográfica que durante uma longa temporada se dedicou a “aspectos estructurales o a la génesis y evolución en el tiempo de procesos de larga duración en los que los sujetos, como tales, desaparecían” (p. 9).

No campo da história da educação, precisava-se combater uma historiografia de ideias sem contexto e sem sujeitos. Para Viñao (2000), “en el caso de la historia de la educación, por último, porque lo habitual, hasta fechar no muy lejanas, era tanto lo predominio de los discursos especialistas y normativistas, como el de una historia abstracta e irreal de unas ideas o, como se decía, pensamiento pedagógico” (p. 9). Observa-se uma renovação de método para fazer frente a uma história desencarnada e atemporal.

A construção de uma história voltada para a vida de pessoas comuns, não representativas das elites políticas, religiosas e militares reforçou os investimentos em fontes autobiográficas. Nesta fecunda perspectiva, Viñao (2000) sublinha que “en el campo de la historia social, por la historia de los de abajo y de las llamadas clases subalternas al intentar sacar a luz y revalorizar la biografía personal de determinados protagonistas de los movimientos obreros y populares, o de personales anónimos, y aparentemente irrelevantes” (p. 10).

Se por um lado os documentos pessoais se tornaram um rico caminho para renovação da escrita da história da educação, por outro, eles colocam alguns problemas de classificação, uma vez que são extremamente diversificados. Partindo dessa premissa, Viñao (2000) ressaltar que tais formas de escrita são variáveis conforme a época e autor, o que também resulta em problemas de identificação, descrição, categorização e seriação dos textos autobiográficos.

la diversidad y variedad de este tipo de textos por debajo de su aparente uniformidad (...) exige primero, establecer una tipología de los mismos cuya construcción, cuando se ha intentado con motivo de algún catálogo, inventario o estudio, ha mostrado su evolución temporal e las dificultades que conllevan el establecimiento y la caracterización de los diversos tipos y modalidades. (VIÑAO, 2000, p. 12).

Quando se escreve sobre si, de forma a arquitetar uma unidade lógica e linear da vida, também se produz uma invenção literária a partir de experiências reais, objetivas e subjetivas. Todavia isso não quer dizer que se fabrica ficção pura, mas sim, um entrelaçamento entre o que foi e o que a memória e a narrativa permitem dizer desse passado. O resultado dessa produção, como nota Viñao (2000), pode ser paradoxal e sedutor. “Cuando lo público se privatiza, lo privado se hace público y deviene objeto de interés general. Ocupa el espacio de lo público, transformando los refugios del yo en refugios, al menos potencialmente, de todos” (p. 15). Uma vez que a invenção do *eu* ganhou publicidade, ela pode desnaturalizar o binômio privado/público e assim servir de norte para outras pessoas organizarem suas vivências a partir da comparação e do exemplo.

Assim, a escrita autobiográfica funciona como espelho para outras pessoas, uma vez que a intimidade é publicada, ela serve de parâmetros para outros indivíduos ordenarem o caldo e o caos de suas vivências. Ora, se a ideia de espelho se sustentar, pode-se dizer, portanto, que tal escrita se faz a partir da apropriação de elementos do contexto social comuns ao tipo de sociabilidade da qual se comunga.

Galvão (2006), investigadora interessada na questão da cultura escrita, entende que “o gênero (auto)biográfico tem sido objeto de estudos por historiadores – ‘micro-historiadores’ –, na medida em que coloca no centro da atividade de pesquisa dois problemas nucleares e pouco resolvidos para a História: a memória e a relação entre indivíduo e meio social” (p. 2737). Desse argumento vale comentar o termo “pouco resolvidos”, pois indica que a fonte autobiográfica poderia ser uma das chaves para avançar sobre o problema, ou seja, como o social se revela no indivíduo, assim como este espelha aquele.

Parece que a narrativa de *si* só pode ganhar sentido se costurada a uma narrativa do entorno de *si*, ou seja, o ‘meio social’. Desse modo, o personagem ao contar sua vida pessoal, elaboraria um vaivém entre o *eu* e o contexto e, ao se construir, também construiria uma escrita testemunhal de sua época. Portanto, a escrita de si pode ser vista como história espontânea, amadora, se quiser. Mais que

isso, ela carrega indícios históricos, tricotando uma gama vasta de temas que dizem respeito à esfera da vida social e privada. Ela demonstra, provavelmente, a coletividade que circunda e condiciona o ator social, que o força a dizer umas coisas e a calar-se sobre outras.

Outra preocupação metodológica é considerar que a centralidade do indivíduo reserva armadilhas interpretativas entre o que foi e o que poderia ter sido sua experiência, visto que o autor produz um movimento contínuo e entrelaçado entre a exposição do real e a criação literária. Segundo Alberti (1991) o problema para o historiador é o de como separar o que foi da criação literária.

O ancoramento ao indivíduo – que em princípio se destaca ainda mais no caso da autobiografia – não implica uma posição ‘monolítica’ e ‘linear’ do sujeito da criação, uma vez que o escritor, no processo de produção da narrativa, se move continuamente entre o que é e o que poderia ser. (ALBERTI, 1991, p. 66).

Para Alberti (1991) a autobiografia reúne, organiza e completa as lacunas da memória. “Isso ocorre porque a literatura constitui uma das modalidades de expressão e operação da totalidade do indivíduo” (p. 71). Logo, deve-se forjar um sujeito não despedaçado. Por isso, “no processo de criação, o escritor procura, em seu foro íntimo, na completude de sua solidão, uma lógica cósmica que reúne ao mesmo tempo sua experiência de vida, a experiência do mundo e o incomensurável” (p. 72). Criação como concatenação coerente dos estilhaços de memória, às vezes, inconciliáveis: “dando-lhes sentido e conferindo uma totalidade própria àquilo que antes parecia fragmentado” (p. 72). Ao historiador compete desmontar esses arranjos e diagnosticar as contradições.

Cabe sublinhar que a escrita de si é o lugar da incongruência, do entrelaçamento inovador entre o arcaico e o moderno, entre a informação e a ficção. “Paradoxalmente”, escreve Alberti (1991), a autobiografia, “nascida e legitimada no contexto da modernidade, atualiza uma modalidade discursiva, que, segundo Benjamin, estaria retrocedendo para o arcaico” (p. 73). Ela era, no mundo pré-moderno, um dos discursos pedagógicos de harmonização social, de manutenção da tradição.

Com efeito, essa afirmação do indivíduo via construção narrativa, movendo-se em direção à ficção, defronta-se com os limites postos pelas barreiras do real condicionando o acordo autobiográfico. Alberti (1991) observou que para o “escritor,

a tensão entre o imaginário e o real sofre um rebatimento para o plano do *eu*” (p. 74). Desse modo, o imaginário tem relação direta com o “ângulo de refração” das experiências pessoais do escritor. “Assim, ao mesmo tempo em que o imaginário permite a transformação do escritor em personagem que nada tem a ver com ele, tal transformação é alimentada pela refração de sua experiência pessoal” (p. 74). Isso tematiza a qualidade ficcional do personagem, recolocando-o no seu contexto social.

Pode-se supor que a tensão entre o imaginário e o real, de que se ocupa a escrita de si, acaba por efetivar um resultado que, se não observado, entrega ao pesquisador ideias distorcidas da realidade como sendo o fato ocorrido, já que também na autobiografia se pratica uma linguagem simbólica.

Alberti (1991) tematiza essa questão da seguinte maneira: “tomando-se o próprio texto autobiográfico, é possível supor que, como texto, também se aproxima do relato mítico” (p. 77). Em outras palavras, uma fabulação edificante. Assim se criaria “uma história narrada, na qual se justapõem contradições, que caminham em direção a uma solução final, espécie de alívio para a contradição antes experimentada entre o que ‘fui’ e o que ‘sou’” (p. 77). Logo, o personagem construído como um projeto sonega as contradições para se chegar num ápice. Contudo, mesmo mítica, tal ficção estará suturada de realidade.

Williams (1984) adverte que a escrita autobiográfica esconde intenções subjetivas. “Ainda que necessariamente adote procedimentos impessoais de exposição e análise, há sempre, por trás de tudo, um ímpeto, um engajamento pessoal” (p.13). Isto é, não se trata de um relato livre de desejo, de imaginação.

Williams (1984) indaga: “será apenas o velho hábito de usar o passado, os bons tempos de antigamente, como desculpa para criticar o presente? Sem dúvida algo do gênero está em jogo, mais isso não resolve todas as questões” (p. 25). Seria preciso descrever como cada autor formula sua crítica. Assim,

teremos que realizar uma análise precisa de cada tipo de retrospectiva à medida que forem surgindo. Veremos as sucessivas etapas de crítica fundamentada na retrospectiva: a religiosa, a humanista, a política, a cultural. Cada uma dessas etapas em si merece uma análise. (WILLIAMS, 1984, p. 25).

Tal pensamento sugere formas de escrita pelo jogo de memória que realiza maneiras distintas e estetizadas de fuga temporal do presente. A linguística disponibiliza metodologias importantes para a análise das autobiografias. Nesse

sentido, Lejeune (2014) apresenta sua definição de autobiografia em quatro categorias:

DEFINIÇÃO: narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade. Nessa definição entram em jogo elementos pertencentes a quatro categorias diferentes:

1. Forma da linguagem:
 - a) Narrativa;
 - b) Em prosa.
2. Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade.
3. Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador
4. Posição do narrador:
 - a) Identidade do narrador e do personagem principal;
 - b) Perspectiva retrospectiva da narrativa. (LEJEUNE, 2014, p. 16).

Ao mesmo tempo o autor aponta para outros gêneros que circundam essa definição como a memória, a biografia, o romance pessoal, o poema autobiográfico, o diário e o auto-retrato ou ensaio. Segundo Lejeune (2014), o texto deve ser principalmente uma narrativa, afinal ela é estruturante nessa escritura. Além disso, destaca-se o caráter retrospectivo desse gênero: “isso não exclui nem seções de auto-retrato, nem diário da obra ou do presente contemporâneo da redação, nem construções temporais muito complexas” (p. 17).

A identidade narrador-personagem principal constitui o componente de análise que nos auxilia na compreensão do *eu* das escritas autobiográficas. A colocação na primeira pessoa é utilizada na maior parte das vezes, contudo pode ocorrer narrativa em primeira pessoa sem que o narrador seja a mesma pessoa que o personagem principal. Nesse universo, é completamente possível que haja identidade entre narrador e o personagem principal sem o emprego da primeira pessoa.

A essa indecisão pode ser acrescida o fato do uso da identidade do narrador ser colocado, em alguns casos, em terceira pessoa. Esse artifício foi utilizado em diversas circunstâncias e causa diversos efeitos. Afinal, sublinha Lejeune (2014),

“falar de si na terceira pessoa pode implicar tanto um orgulho imenso (...), quanto uma certa forma de humildade” (p.18). Nas duas formas, o narrador assume um distanciamento do personagem que proporciona resultados de contingência, de desdobramento ou de distanciamento irônico.

Outra apreciação oferecida por esse autor é o sentido de *Pacto autobiográfico*, como a afirmação no texto da identidade do autor. Isso ocorre por meio de diversas manifestações no escrito e tem o desígnio de garantir sua assinatura. Nesse contorno, o leitor pode alçar questões sobre a similaridade, mas não sobre a identidade do autor.

A autobiografia são textos referenciais que da mesma forma que discursos científicos, históricos ou políticos têm como objetivo fornecer informações a respeito de uma “realidade” ou uma semelhança sobre o verdadeiro, localizado fora do texto. Essa imagem do real é denominada por Lejeune (2014) como “pacto referencial”.

Em oposição a todas as formas de ficção, a biografia e a autobiografia são textos referenciais: exatamente como o discurso científico ou histórico, eles se propõem a fornecer informações a respeito de uma “realidade” externa ao texto e a se submeter, portanto a uma prova de verificação. Seu objetivo não é a simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro. Não o “efeito de real”, mas a imagem do real. (LEJEUNE, 2014, p. 38).

Pode-se perceber, então, a existência de um pacto de probidade entre o autobiógrafo e o leitor, traduzido na premissa segundo a qual o narrador se compromete em descrever a verdade, ser fidedigno aos fatos. Logo, o narrador comporta-se como um fotógrafo que registra a realidade: mirando, selecionado e retratando episódios conforme suas necessidades éticas e estéticas, mas limitado pelo alcance do seu zoom-retrospectivo.

Todavia, como historiadores devem-se relacionar a “verdade” ao “possível”, levando-se em consideração os inevitáveis esquecimentos, erros, deformações involuntárias e voluntárias, além dos deslizos no percurso da escrita de si. Mas, seguindo Paul Veyne (1995), quando ele ressalta que a história é um conhecimento por meio de documentos, cabe finalizar advertindo que a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, portanto as lacunas que compõe o escrito autobiográfico não são outra coisa senão as faltas sobre a quais o historiador deve trabalhar.

3.2 - O “Nosso Diário” no cotidiano da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza

Para problematizar os diários produzidos na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza, na perspectiva das relações do cotidiano, resolveu-se abordá-los em dois momentos distintos. Num primeiro momento serão apresentados o processo de composição dos diários, a estrutura de escrita e os objetivos desse instrumento pedagógico no dia-a-dia da escola. Em seguida, examinou-se esse documento como instrumento de disseminação de condutas e valores para formação de um ideal de professora rural.

A composição dos diários no interior da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza registra a história dessa instituição em seus momentos íntimos, sob o olhar de seus atores e pretendia ser um “diário de bordo” das normalistas durante seus anos de estudo nessa instituição. Segundo Antipoff (1992), essa crônica do dia-a-dia deveria ser redigida por meio de “singelas narrações, fiéis às coisas observadas e geradas pelo coração sensível à vida no campo”. (p. 54).

Segundo Lejeune (2014), a construção histórica da produção do diário na adolescência liga-se a um condicionamento. No século XIX, na França, as meninas eram metodicamente instigadas a manterem um diário, muitas vezes inspecionado pelos educadores. A escrita do diário estaria intimamente ligada a um processo pedagógico de estímulo à escrita e a leitura, assim como a um exercício de percepção do *eu* na ação formativa escolar.

Os diários do curso normal de Conselheiro Mata foram manuscritos em folhas avulsas de papel almaço e para a realização dessa pesquisa acessou-se aproximadamente 1.052 diários – dos cursos de treinamento e da escola normal – produzidos entre os anos de 1950 a 1963 e que estavam “arquivados” na própria escola⁶⁵. Não houve acesso aos diários produzidos nos anos de 1953 e 1957, sabe-se que parte desse material está no Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE)⁶⁶, em Ibitité, e outra parte foi “perdida” com o passar do tempo.

⁶⁵ A escola de Conselheiro Mata funciona hoje em dia como escola de ensino fundamental e médio e não conta com estrutura adequada para o armazenamento dos documentos da escola normal regional.

⁶⁶ De acordo com alguns relatos os diários de Conselheiro Mata eram enviados para Ibitité para que Helena Antipoff pudesse acompanhar a escrita e as atividades da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A narrativa construída por meio dos diários da escola normal de Conselheiro Mata representava um método formativo que se fundava nos preceitos escolanovistas, atravessados por uma ambiência religiosa. A presença da Igreja Católica e de seus hábitos no cotidiano da instituição influenciou diretamente na elaboração desses relatos. Observa-se uma apropriação que confrontava-se com a proposta científicista da escola normal, fundada no desenvolvimento de uma ética e moral laicas e não religiosa.

Nessa conjuntura Lejeune (2014), define os diários como uma série de vestígios, que pressupõe o intuito de demarcar o tempo por meio de uma sequência de acontecimentos. A série não acontece de forma cotidiana e nem regular, é uma rede de tempo. A propriedade de vestígio do diário está inscrito na duração nessa rede temporal.

O diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante. É um vestígio com suporte próprio: cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas furtadas ao uso escolar. (...) O vestígio único terá uma função diferente: não a de acompanhar o fluxo do tempo, mas de fixá-lo em um momento-origem. O vestígio único será não um diário, mas um “memorial”. (LEJEUNE, 2014, p. 301).

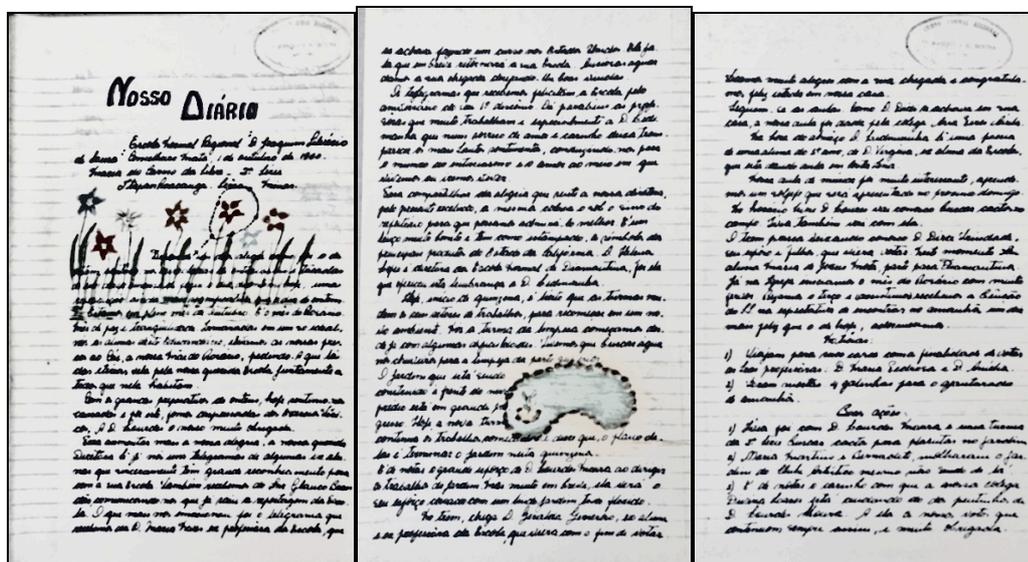


FIGURA 13 – “Nosso Diário” redigido por M.C.S. em 01 de Outubro de 1960.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A escrita dos diários seguia um “roteiro” simples e linear dos acontecimentos do dia. Lejeune (2014), caracteriza a narração do “verdadeiro e autêntico” diário como redundante e repetitivo, “seria o próprio exemplo da narrativa singulativa, levada às raias da loucura, incapaz de resumir, de subsumir o idêntico sob um

conceito etc., preso nessa louca repetição que é a própria vida” (p. 330). Nessa direção, o diário de H.M.S., de 20 de maio de 1952, no espaço reservado para o registro dos fatos – importante, alegre, triste, censurável ou cômico –, resume o dia da seguinte forma: “Fatos: Não houve, por ser uma simples terça-feira”.

Nesse sentido, pode-se distinguir a narrativa dos diários em duas perspectivas diferentes, mas que teriam um objetivo comum: o de desenvolver nas alunas uma postura de observação e reflexão do próprio processo de formação. A primeira perspectiva relaciona-se com uma escrita objetiva e sistemática. Buscava-se registrar, historiar e/ou descrever os acontecimentos do dia: as condições climáticas (o tempo, a temperatura dos dias e das noites, a direção e a força dos ventos, as chuvas e a nebulosidade do céu); as atividades cotidianas (higiene pessoal, momentos de oração, limpeza dos espaços e das roupas, os exercícios físicos); as atividades pedagógicas (aulas, oficinas, clubes literários, trabalhos práticos) as refeições (cardápio, alimentos consumidos e sua origem).

Desse modo, os diários apresentam a organização de um dia típico na escola normal de Conselheiro Mata, havendo algumas pequenas variações nos horários:

- 6h e 00 min. – Acordar, fazer as orações, fazer a higiene matinal e exercícios físicos;
- 7h e 00 min. – Café da manhã;
- 7h e 30 min. – Divisão dos grupos de trabalho: agricultura, jardim, limpeza e serviços domésticos;
- 9h e 00 min. – Lanche;
- 09h e 15 min. – Aulas teóricas;
- 11h e 30 min. – Almoço, seguido de repouso;
- 13h e 00 min. – Aulas teóricas;
- 15h e 00 min. – Lanche;
- 15h e 20 min. às 16h e 50 min. – Aula Prática – trabalhos nos clubes e grêmios;
- 17h e 00 min. – Aulas teóricas;
- 18h e 00 min. – Jantar;
- 19h e 00 min. – Leitura do diário;
- 19h e 15 min. – 21h e 00 min. – Horário de oração coletiva e de estudos individuais;
- 21h e 00 min. – Repouso.

Segundo Jinzenji *et al* (no prelo), esse conjunto de atividades diz respeito às três bases para as Escolas Novas, elaborados por Adolphe Ferrière, ou seja, estar inserida no campo, desenvolver a educação pela experiência e desenvolver trabalhos manuais para complementar a ação pedagógica.

A esses princípios acrescenta-se a preocupação com a educação para a cidadania e para a democracia, presente nos escritos e no modo como as atividades coletivas eram desenvolvidas no Ginásio Normal. Esses elementos caracterizariam a educação integral proposta por Antipoff. A participação das alunas normalistas em todas as atividades relativas à organização e manutenção do espaço físico da escola, auxílio no preparo e distribuição das refeições e cuidados com objetos pessoais está sendo compreendida como um modo de implementar a cooperação como um princípio pedagógico, visto que o bem estar de todos dependia do cumprimento das responsabilidades individuais. (JINZENJI *et al*, no prelo).

A segunda perspectiva, a ser tratada na última parte desse capítulo, diz respeito a uma escrita subjetiva. Na estrutura dos diários essa seria a última parte, um resumo das ações do dia e aparece como: Fatos Alegres; Fatos Tristes; Conselhos; Pensamento; Quadra; Curiosidade; Boa Ação; Anedota. Entretanto, além desses espaços destinados à subjetividade foi possível identificar em outros momentos uma perspectiva de escrita mais realística do que subjetiva.

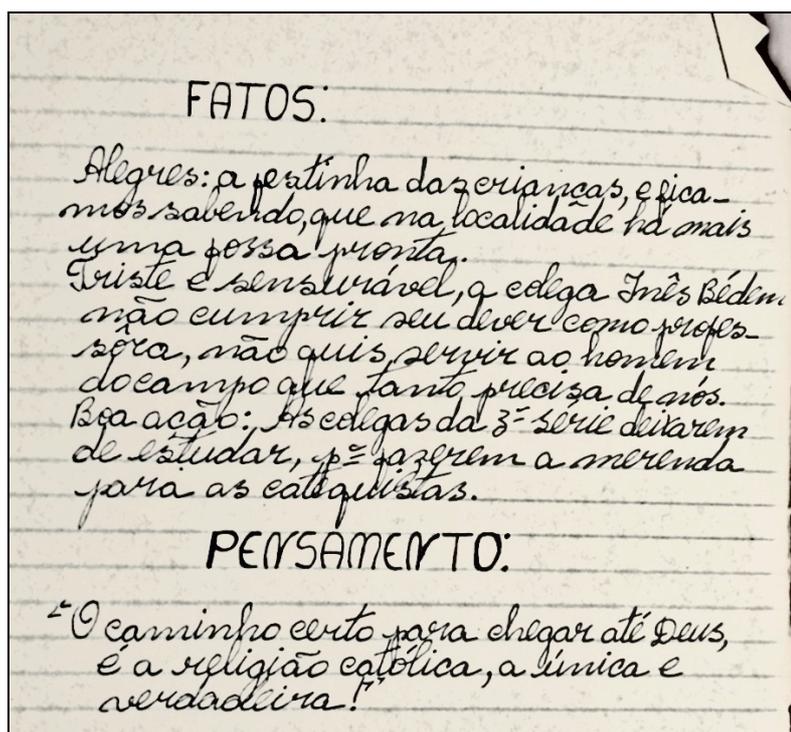


FIGURA 14 – Parte final do “Nosso Diário” redigido por M.A.F. em 19 de Novembro de 1956.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Importante destacar que as provocações que geraram os pensamentos e que por sua vez dão conteúdos aos escritos diários são acontecimentos sociais diversos, que impactam os sentidos, os valores, as ideias dos diaristas. O texto seria, portanto, uma forma de objetivação da reação subjetiva, dos pensamentos e emoções acarretadas por tais afetações sociais.

Retomando a análise da estrutura dos diários, pode-se notar que obrigatoriamente carregavam em seu cabeçalho o nome da escola, o local, a data, o nome da diarista e sua origem geográfica. Segundo Lejeune (2014) a base do diário é a data, “um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta” (p. 300). Segundo o autor, a datação pode ser imprecisa ou espaçada, mas é essencial na composição do diário.

Uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. Um diário mais tarde modificado ou podado talvez ganhe algum valor literário, mas terá perdido o essencial: a autenticidade do momento. Quando soa a meia-noite, não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia. (LEJEUNE, 2014, p. 300).

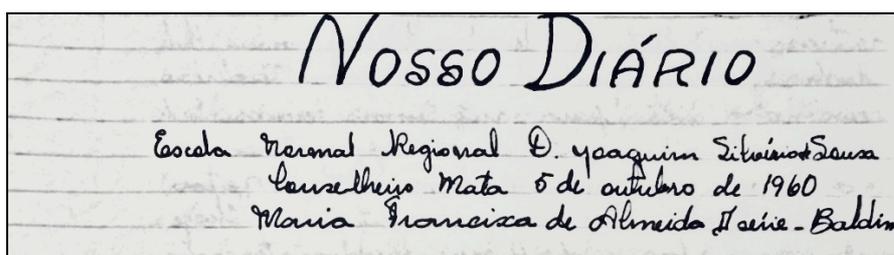


FIGURA 15 – Cabeçalho do “Nosso Diário” redigido por M.F.A. em 05 de outubro de 1960.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Outra importante observação sobre o cabeçalho dos diários diz respeito à definição da autoria, o local de sua redação e a apresentação pessoal. Segundo Lejeune (2014), o início de um diário é quase sempre destacado, “demarca-se de

uma maneira ou de outra esse novo território de escrita: nome próprio, título, exergo, pacto, apresentação pessoal” (p. 310).

Dessa maneira, todos os dias, de domingo a domingo, uma normalista era convocada para anotar todos os acontecimentos do dia. Vale destacar, entretanto, que foi possível identificar a existência de mais de um diário sobre o mesmo dia. Isso se deve ao fato de que a escrita do diário, em alguns momentos, foi feita por uma aluna de cada uma das quatro séries da escola. Porém, apenas um diário era escolhido, dentre as quatro séries, para ser o relato “oficial” do dia.

Desse modo, a normalista registrava os episódios do despertar às 6 horas da manhã – “Com os primeiros acordes da alvorada, surge mais um dia para nós que pensamos fazê-lo melhor que o de ontem” (Nosso Diário de M.F.A. de 05 de outubro de 1960) – ao recolhimento no final do dia, às 9 horas da noite – “Com o clarão da lua adormecemos...” (Nosso Diário de M.F.A. de 05 de outubro de 1960). A primeira tarefa da diarista escolhida era o registro das condições climáticas, a temperatura dos dias e das noites, a direção e a força dos ventos, as chuvas e a nebulosidade do céu. Observa-se que tal registro respondia também a uma demanda escolar de aprendizagem da observação e registro do clima e suas alterações.

Diariamente, uma professora-aluna, escalada para esse fim segundo lista mensal afixada no quadro geral dos avisos, incumbem-se da tarefa, observando e registrando os fatos da maneira mais objetiva possível: anota o tempo, a temperatura dos dias e das noites, a direção e a força dos ventos, as chuvas e a nebulosidade do céu e outros dados meteorológicos, percebidos diretamente, ainda sem o auxílio de qualquer espécie de aparelhos. (ANTIPOFF, 1992, p. 53).

Observação do Tempo ^{7m}					
Data	Horas	Vento	Céu	Umidade	Percepção
11-10-51	6 da manhã	Grande de leste para oeste	Névoa do.	Boireas com chuva	Sim

FIGURA 16 – “Observação do tempo” no Diário redigido por A.V.S. em 11 de outubro de 1951.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Nas entrevistas realizadas com as ex-normalistas que estudaram em Conselheiro Mata a escrita dos diários, estas retratam diferentes olhares sobre a

dinâmica e a construção dessa prática. Na visão de algumas delas esse era um momento esperado e vivenciado com grande empolgação. A dinâmica de busca de informações, o cuidado com a escrita e o momento de socialização e interação com as colegas e professores no final do dia foi retratado como uma atividade ativa e viva no dia-a-dia da escola.

Ah os diários era uma graça gente, mas era uma graça o tal do diário. A gente ficava doida o dia inteiro atrás de notícias pra por no diário, era bom mesmo. A gente mesmo! Ninguém sabia o quê que era que você estava escrevendo que era novidade que ia ser apresentada. Então ninguém sabia a gente mesmo que ia corria atrás de tudo fazia. E apresentava. (Entrevista M.I.T., primeira turma, 1950-1954).

Por outro lado, algumas entrevistadas revelaram certo pavor em relatar em público suas observações durante a leitura dos diários no final do dia. Em alguns casos esse pavor estava relacionado às características de timidez e introspecção ao falar em público, para certo grupo o terror estava ligado a uma dificuldade na escrita e na expressão “correta” das palavras.

Além do mais, essa prática foi descrita como enfadonha e repetitiva, que pouco acrescentava no processo pedagógico da escola. Foi também caracterizada como origem de conflitos entre as alunas, pois expunha os erros e falhas cometidas pelas normalistas durante o dia, mesmo que os nomes não fossem divulgados no diário.

Era uma chatice ser diarista do dia, ser repórter por um dia, era uma chatice, (...) era uma redação. E, era uma só que fazia da escola toda. Aí a gente lia na hora do jantar,[...] ficava o dia todo com o caderninho anotando; corria os setores todos para ver o que estava rolando: na carpintaria, no teatro. Um saco! (...) Ela (D. Lidimanha) levantava, batia o sino, era outra chatice escutar o diário. Então, na hora da leitura do diário, era mesmo uma chatice. (...) E tinha intriga e tinha isso mesmo. Não podia citar nomes, por exemplo, fulana falou isso, fulana falou aquilo, nada disso. (Entrevista I.A.A., turma de 1960).

Além da escrita, os diários apresentam um conjunto visual expressivo por meio das ilustrações. Eram representações das atividades realizadas, dos temas discutidos, das condições climáticas e dos lugares observados. Segundo Antipoff (1992), a composição do diário “ganhará se for ilustrado por desenhos espontâneos dos alunos, geralmente tão expressivos como ingênuos” (p. 46).

No “Nosso diário” redigido por V.O. em 07 de agosto de 1963 a diarista descreve uma crítica de Helena Antipoff acerca das ilustrações dos diários: “disse-nos que não ilustramos os diários, e sim desenhamos”. Essa observação feita por Antipoff relaciona-se com o objetivo do diário de ser “mais verdadeiro possível”, ou seja, as imagens dos diários não estavam ligadas ao cotidiano experimentado e não se relacionavam com as atividades vivenciadas, mas sim por desenhos aleatórios e desvinculadas às experiências do dia. Verifica-se nesta observação de Antipoff a tensão entre a pretendida espontaneidade e seu controle institucional.

Nesse sentido, Lejeune (2014) entende esse documento como único e carregado de significados para além do próprio texto. Seria um vestígio articulado com outros vestígios, múltiplos sinais arrancados da vida cotidiana e convertidos em relíquias, ou desenhos e grafismos. “Quando se lê ‘o mesmo texto’ impresso em um livro, será de fato o mesmo? Assim como as obras de arte, o diário só existe em um único exemplar” (LEJEUNE, 2014, p. 301).

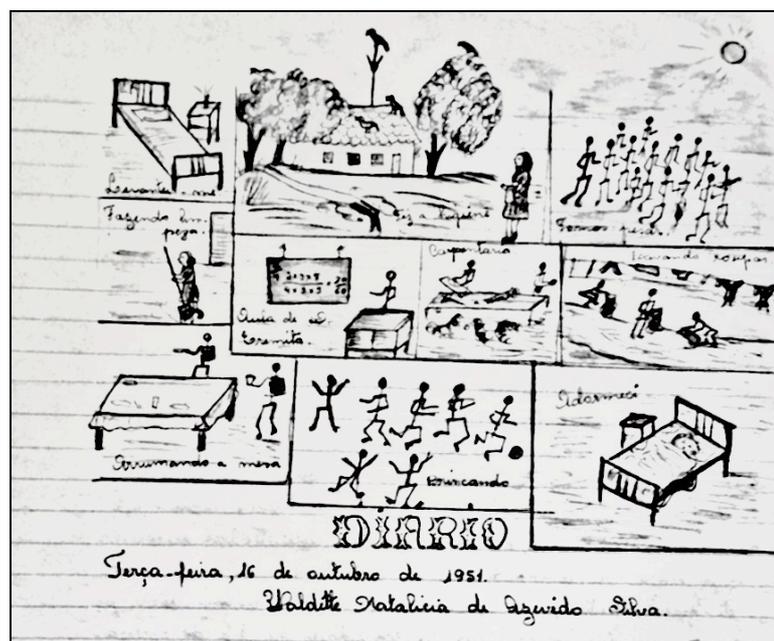


FIGURA 17 – Ilustração do Diário redigido por V.N.A.S. em 16 de outubro de 1951, representado a rotina diária das normalistas e as atividades desenvolvidas na escola.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Diferentemente do diário pessoal, íntimo e feito longe do olhar de outras pessoas, o “Nosso Diário”, com o próprio nome sugere, era o registro coletivo das

normalistas, sob o olhar de professores e da direção da escola. O caráter coletivo da escrita dos diários era praticado no final do dia a aluna responsável pela elaboração do diário deveria ler para as colegas e para os(as) professores(as), que indicavam sugestões de correção ou de elementos que não foram tratados. “Durante todos os quatro anos do curso normal foi o diário escrito e lido, constituindo essa tarefa a praxe cotidiana” (ANTIPOFF, 1992, p. 126).

Esse momento da “escrita coletiva” ou a “supressão da escrita íntima” revela elementos substanciais da caracterização do ideal de professora rural e os preceitos morais disseminados na escola normal de Conselheiro Mata. Por meio de embates, algumas vezes acalorados, a diarista era confrontada na sua escrita e sujeitada a reescrever segundo as determinações do grupo.

O que vale muito mais para a coletividade é que dentro de cada nível de preparo, haja progresso e capacidade de aumentar dia a dia o cabedal de bons hábitos no pensar, no sentir e agir. Assim, certamente, no passar das semanas, irão melhorando os conhecimentos de gramática, como também a cultura geral e o próprio comportamento social. Isso é que tem uma importância vital para a escola e para cursos como o nosso. (ANTIPOFF, 1992, p. 47).

Mas enfim, qual seria a utilidade do diário? Ou quais seriam os objetivos desse instrumento dentro da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza? Lejeune (2014) elenca oito atribuições ao diário pessoal, a saber: Conservar a memória; Sobreviver; Desabafar; Conhecer-se; Deliberar; Resistir; Pensar; e Escrever. Apesar de se tratar aqui de diários redigidos de forma coletiva, submetidos a uma lógica pedagógica, acredita-se que os “vestígios” apresentados por esse autor, combinados com os escritos de Antipoff e outras referências, ajudam a traçar esses objetivos.

A preservação da memória por meio dos diários pode ser observada sob dois prismas. O primeiro, como sugere Jinzenji *et al* (no prelo) remete às crônicas diárias e ao espaço de guarda da memória e da história das instituições, ou seja, a construção de uma memória institucional para além dos escritos oficiais, um registro da vida cotidiana da escola. Por meio desse argumento Antipoff (1992) defende que os diários deveriam ser acumulados e conservados.

Nessas datas⁶⁷ abriram-se os livros dos diários que, até hoje, dia a dia, registram a vida e os acontecimentos, destacando os fatos mais importantes, os de alegria e de tristeza, os fatos engraçados e os fatos censuráveis... Assim, ambos os estabelecimentos estão acumulando o material – documentação real e autêntica para sua História – e, conseqüentemente, para o julgamento objetivo de seu valor como órgãos de formação de mestras rurais de Minas. (ANTIPOFF, 1992, p. 127).

A segunda perspectiva está pautada numa necessidade futura das professoras rurais, que trabalhariam em escolas perdidas “nas fazendas, escondidas atrás dos morros, sem estradas, sem condução direta, sem pessoas que as visitem” (Antipoff, 1992, p. 45). O registro dos diários seria, então, um documento que salvaguardaria o trabalho das professoras rurais, um relato completo de suas práticas pedagógicas e um documento oficial que poderia ser consultado por qualquer órgão inspetor.

Anotando assim, dia a dia, as observações dos meninos e as suas, registrando acontecimentos de maior importância, irá a mestra tecendo a trama da vida de sua escola, historiando-a para a posteridade. (...) Partindo de experiências vividas e narradas pelo aluno e que a mestra registrará no diário, com o auxílio dos mais adiantados, as suas aulas serão mais ligadas ao meio da criança e ao espírito da infância, ambos geralmente pouco conhecidos do mestre. (ANTIPOFF, 1992, p. 46).

Nesse aspecto Lejeune (2014) afirma que escrever um diário possibilita um reencontro com os elementos do passado, uma fuga das fantasias e as reconstruções descabidas da memória. É ter a vida a disposição num livro de bordo.

Além disso, a anotação quotidiana, mesmo que não seja relida, constrói a memória: escrever uma entrada pressupõe fazer uma triagem do vivido e organizá-lo segundo eixos, ou seja, dar-lhe uma “identidade narrativa” que tornará minha vida memorável. (...) O diário será ao mesmo tempo arquivo e ação, “disco rígido” e memória viva. (LEJEUNE, 2014, p. 302.).

A anotação feita por Lejeune (2014) acerca do diário em relação a “sobreviver” talvez esteja muito próximo à perspectiva de conservação da memória, ou do registro dessas instituições de formação na História de Minas Gerais. Dessa forma, segundo o autor, manter um diário é fixar o tempo passado, que desaparece atrás de nós, mas também por apreensão diante do nosso esvanecimento futuro.

⁶⁷ As datas as quais Antipoff se remete são 19 de agosto de 1949 e de 30 de setembro de 1950, criação das Escolas Normais Rurais em Minas Gerais – Fazenda do Rosário e Conselheiro Mata respectivamente.

Por isso, talvez, a preocupação contínua de Antipoff (1992) em acumular os diários “para o julgamento objetivo de seu valor como órgãos de formação de mestras rurais de Minas”. (ANTIPOFF, 1992, p. 127). Essa garrafa lançada ao mar, como sugere Lejeune (2014), pode ser entendida como uma modesta contribuição para a memória coletiva.

Os diários deveriam ser “autênticos”, “trazer a tona coisas deveras interessantes” que uma vez objetivadas, descritas, serviriam de caminho para a elaboração de algum plano de intervenção social que pudesse fazer progredir a qualidade de vida no “ambiente rural” (ANTIPOFF, 1948, p. 18). O diário, segundo Lejeune (2014) não é uma forma de passividade, mas uma das ferramentas da ação. Assim, “o diário advoga o estudioso, também permite acompanhar de perto uma tomada de decisão” (Lejeune, 2014, p. 262). Por certo então, essa elaboração das observações do ambiente e a preparação por escrito das mesmas era um instrumento mais ou menos precioso na hora de fazer escolhas e agir.

Esse exame não se refere apenas ao que é, mas também ao que será: o diário está voltado para o futuro. Fazer o balanço de hoje significa se preparar para agir amanhã. Há em mim debate e diálogo: passo a palavra às diferentes vozes de meu “foro íntimo”. Essas discussões podem se repetir, levar a uma decisão ou, ao contrário, estimular a hesitação. Mas escrever força a formular os desafios e os argumentos, deixando vestígios que poderão ser repensados. (LEJEUNE, 2014, p. 304).

Além de ajudar na tomada de decisões, segundo o autor, o diário também é um instrumento que permite acompanhar de perto uma deliberação. De acordo com Lejeune (2014), esse autocontrole do comportamento foi um dos pressupostos dos primeiros cristãos favoráveis ao exame de consciência escrito, “e os diários de retiro terminam sempre com ‘resoluções’”. (p. 304). Diante disso, uma normalista ao voltar das férias de julho escreve no “Nosso Diário”:

Devemos estar com o espírito preparado para enfrentarmos, com coragem e entusiasmo o 2º semestre. Deus queira que a preguiça, a ociosidade, a má inclinação para o estudo tenham ficado “por lá”. Que haja aqui apenas jovens corajosas e prontas para o cumprimento do dever. (Nosso Diário de G.A. de 01 de Agosto de 1960).

Não era por acaso que ao final do dia, a diarista deveria ler para as colegas e professoras o texto, e essas sugeriam e corrigiam alguns trechos. Essa estratégia na construção dos diários materializaria o exercício da reflexão, do autojulgamento (e

no caso destes diários, o “alterjulgamento”). Nesse horizonte Lejeune (2014), aponta o diário com um método de trabalho, um momento de “pensar”. Por esse princípio, Antipoff (1948) indica o diário como espaço de construção de pensamentos “positivos” e de avaliação das ações exercidas.

Meditará sobre tudo que a natureza, o homem, a escola comunicam ao seu espírito atento, curioso e solícito, para fazer surgir pensamentos que possam dirigir uma ação certa e útil ao meio observado. Anotará as sugestões e convidará companheiros à realização daquelas que poderão tornar imediatamente a vida mais confortável, alegre e nobre. (ANTIPOFF, 1948, p. 17).

Outro objetivo que se pode atribuir aos diários redigidos em Conselheiro Mata é o de “Conhecer-se”. No momento em que a diarista registra o dia-a-dia da escola e, compartilha com as colegas no final do dia as tarefas cumpridas, o empenho nas atividades desenvolvidas e as “boas relações”, o diário se articula como espelho para as outras alunas. O fato íntimo publicado atua como referência para outros sujeitos, contribuindo para um ordenamento de suas vivências.

O papel é um espelho. Uma vez projetados no papel, podemos nos olhar com distanciamento. E a imagem que fazemos de nós tem a vantagem de se desenvolver ao longo do tempo, repetindo-se ou transformando-se, fazendo surgir as contradições e os erros, todos os vieses que possam abalar nossas certezas. (LEJEUNE, 2014, p. 304).

Dessa forma, a escrita se faz a partir da assimilação de observações do contexto social comuns ao tipo de sociabilidade da qual se comunga. No caso dos diários produzidos no distrito diamantinense o espelho “inventado” trabalha para a elaboração do auto-retrato da professora rural que se queria construir, por meio dos “bons hábitos” experimentados no cotidiano e reforçados na arena de discussões no final do dia.

A redação dos diários caracteriza um objetivo claro e intencional de desenvolver nas normalistas de Conselheiro Mata o hábito de “escrever”. O “Nosso Diário” se constituiria numa “narração simples” da vida e deveria funcionar como um “relato de viagem”, a princípio, uma escrita quase pueril, mas “objetiva”, sistemática, e de cunho científico.

Por conseguinte, o diário funcionava como um registrado do trabalho de observação num dado ‘sítio’ de informação, mas era ele também o lugar no qual “cada narrador começa a revelar seu próprio jeito de dizer as coisas” (ANTIPOFF,

1992, p. 47). Assim sendo, segundo Lejeune (2014), as folhas avulsas e os cadernos, quase íntimas, mas nem sempre, significariam locais de iniciação a um estilo de expressão, um exercício de formação literária. “Mantém-se um diário porque se gosta de escrever” (p. 305), ou porque se quer que as normalistas aprendam a gostar de escrever.

É fascinante transformar-se em palavras e frases e inverter a relação que se tem com a vida ao se autoengendrar. Um caderno no qual contamos – ou folhas que mandamos encadernar – é uma espécie de corpo simbólico que, ao contrário do corpo real, sobreviverá. (...) No entanto, o diarista não tem a vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio. (LEJEUNE, 2014, p. 306).

Antipoff (1992) revela no texto “O Diário do Curso Rural está melhorando...” publicado na Revista Escola Rural, em 1948, que o exercício da escrita dos diários no interior da Fazenda do Rosário estava aperfeiçoando a percepção das normalistas em relação à forma e ao conteúdo da escrita. Nesse aspecto, as estudantes do curso normal não estavam se limitando a anotação apenas das horas de levantar, de comer, de estudar e de brincar.

Suas anotações abrangem campos mais vastos de observação e os olhos alcançam coisas pouco visíveis até então. (...) Já não é mais a linguagem trivial, e impessoal. As narrações tornam-se plásticas e pitorescas. Menos “bajulação” e maior simplicidade em se referir às “autoridades” e ao *magister dixit*. Em troca, maior dignidade em falar dos assuntos mesmo difíceis e bem-delicados e por que devem ser escritos. Maior coragem cívica testemunham por parte dos seus redatores. (ANTIPOFF, 1992, p. 47).

Além disso, segundo Andrade (2006), para as alunas, oriundas do meio rural, onde a leitura e a escrita eram pouco comuns, a composição e a leitura do diário reafirmavam sua transição de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura baseada na palavra escrita. E, principalmente, na organização de pensamento e da relação do homem com o mundo pela conexão escritural.

A prática da escrita do diário e sua leitura oral estavam interligadas. Após escrever, cada aluna deveria compartilhar com as colegas e professores como percebeu o dia anterior. A leitura oral, feita no refeitório no horário do almoço e do jantar, era mais uma forma de socialização das alunas. Palavras ou expressões pouco usuais poderiam ser assimiladas pelas colegas, o mesmo ocorrendo com as figuras de linguagem. A expressão, ao ler, também era muito valorizada. (ANDRADE, 2006, p. 84).

Não por acaso, segundo Andrade (2006), na avaliação do diário, era valorizada mais a precisão dos relatos do que os erros de ortografia ou concordância. Reforçando assim a ideia de Helena Antipoff de que o que valeria mais para a coletividade era o “cabedal de bons hábitos de pensar” e que com o passar do tempo os conhecimentos de gramática, como também de cultura geral seriam absorvidos durante o processo de escrita.

Para ver esse desenvolver interno, que cada um que escreve no diário, o faça por sua própria conta. Que não se peça a outros, mais cultos ou mais habilidosos, que introduzam ideias emprestadas, ou corrijam erros. Ao pensamento rústico convém um estilo menos polido, porque exprime maior sinceridade da narração. (...) Que os “diaristas” se preocupem mais com o fundo do que com a forma. Que cuidem de trazer à tona coisas deveras interessantes e realmente sentidas, e os diários tornar-se-á para seus leitores infinitamente mais precioso, instrutivo e comovente. (ANTIPOFF, 1992, p. 48).

Por fim, serão discutidos dois objetivos apresentados por Lejeune (2014) que, aparentemente, só poderiam ser observados nos diários pessoais: “desabafar” e “resistir”. Realmente analisar essas duas características num diário coletivo, que era acompanhado de perto pelos professores e a direção da escola, não foi tarefa fácil. Entretanto, levou-se em consideração que, como recomendado por Antipoff (1992), a narrativa do diário era “espontânea e verídica”, sendo assim algumas citações ajudam a perceber esse movimento.

Antes de tudo, cabe aqui apresentar a definição de Lejeune (2014) acerca desses objetivos. Desabafar, segundo o autor, seria tratar o papel como um amigo, um confidente, que possibilitaria ao indivíduo livrar-se de emoções sem constranger as outras pessoas – no caso do diário escrito na escola normal de Conselheiro Mata essa liberação de sentimentos, como observado anteriormente por meio da entrevista de I.A.A., foi motivo de conflito entre as alunas. Contribui, assim, para a serenidade social e o comedimento individual.

Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda liberdade. O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real. (LEJEUNE, 2014, p. 303).

Para significar o uso do diário como instrumento de resistência, Lejeune (2014) aborda as memórias escritas de Anne Frank⁶⁸ – o “Diário de Anne Frank” é citado num dos diários de Conselheiro Mata, na ocasião o livro foi lido para as normalistas, em partes, durante a noite no dormitório por uma das professoras da escola normal. Nessa perspectiva “o diário pode trazer coragem e apoio” (LEJEUNE, 2014, p. 305), seria uma ligação imaginária com os ausentes, penetrar o tempo e manter a dignidade.

Isto posto, buscou-se algumas narrativas dos diários que representam tanto o desabafo das normalistas, quanto um sentimento de resistência. Inicialmente, pode-se apontar a precariedade da vida no internato como ponto chave nessa caracterização. São inúmeros os relatos sobre a falta de água, iluminação precária e muitas vezes inexistente durante a noite. E, apesar da comida produzida no interior da escola, são narradas algumas reclamações sobre as condições da alimentação e a limitação de alguns artigos.

Falta de água. Lá regamos os canteiros, esta rega não foi muito pois não está tendo água. (...) Às 13 horas fomos até o “Tombador”⁶⁹ cansamos muito porque o sol estava muito quente. Às 16:30 voltamos, lanchamos e fomos estudar por não haver mais tempo para dar aulas e estarmos muito cansadas. (“Nosso Diário” redigido por M.C.F. 20 de setembro de 1951).

O recreio não é muito alegre; pois o que reina nessa casa é a escuridão. Com dificuldades fomos até a capela para rezar o terço e recebermos a benção do santíssimo sacramento. Com grande sacrifício estudamos ao clarão de nossas velhas lamparinas, e fomos rever nossos quentinhos leitos. (“Nosso Diário” redigido por Z.L. 20 de maio de 1962).

Às 11:30 Almoçamos. Não gostei muito deste, pois a comida além de estar fria era dormida e não foi suficiente para duas mesas. (...) Fato triste – a refeição está sendo servida a rigor para algumas mesas, ao passo que, as outras estão sendo prejudicadas. (“Nosso Diário” redigido por M.L.L.M. 23 de maio de 1952).

9 horas merendamos uma banana verde. Como estávamos com fome pedimos a D. Lourdes outra merenda, e ela nos deu um pão com manteiga. (...) Lanchamos (a tarde), este hoje foi mais fraco,

⁶⁸ Annelies Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank foi uma adolescente alemã de origem judaica, vítima do Holocausto, que morreu aos quinze anos de idade num campo de concentração. Ela se tornou mundialmente famosa com a publicação póstuma de seu diário, no qual escrevia as experiências do período em que sua família se escondeu da perseguição aos judeus. O “Diário de Anne Frank” foi publicado pela primeira vez em 1947.

⁶⁹ Cachoeira do Tombador, cerca de seis km de Conselheiro Mata.

pois só tínhamos, café com pão e manteiga. (“Nosso Diário” redigido por Z.M.S. de 27 de Agosto de 1954).

Sob outra ótica, o desabafo e a resistência são retratados por meio das declarações, por parte das normalistas, de desamparo das famílias enquanto elas estão na escola. Algumas alunas que moravam longe da escola ficavam meses sem encontrar com as famílias, e há casos de algumas que permaneceram praticamente os quatro anos de formação dentro da escola. Além disso, ao longo do período de vida no internato, ocorriam conflitos entre as alunas, bem como agressões verbais por parte dos professores e direção.

Ao término (do almoço) D. Eremita distribuiu as cartas, fiquei muito triste, pois não recebi e há mais de 15 dias não tenho notícia de meus pais. (“Nosso Diário” redigido por C.F. de 28 de maio de 1952).

Aula de ciências com a D. Zilda. Hoje ela não entrou na sala, com brincadeiras, e nem alegre, mas muito nervosa. Ai começaram os pitos, eu fiquei muito espantada, pois nunca a vi nervosa. D. Zilda tem muita razão, porque tudo que ela vai ensinar, muitas meninas falam que já sabem, que já aprenderam com a D. Didi, mas nem todas, apenas umas. Não gostei muito da aula porque no princípio ganhamos muitos pitos. (Z.M.S. de 27 de Agosto de 1954)

As alunas passavam por diversas experiências pedagógicas que estavam sempre relacionadas à exposição diante das colegas, das professoras e pessoas que visitavam a escola. Essa exposição pública pode ser exemplificada por meio da leitura do diário, apresentação dos clubes e grêmios, a declamação de poesias para os visitantes e atividades com os alunos do distrito. Nesse universo, o diário foi utilizado como lugar dos relatos de suas expectativas ante tais desafios.

Não sei, estou hoje em evidência. Darei aula de Palavração no 1º ano novato. Sinto um medo bem grande. Mas sou otimista e antevejo tudo com esperança. As crianças são bem graciosas e simpáticos, cativando-me e muito. Fui calma e desempenhei o meu papel com naturalidade. Gostei imensamente desse contato com as crianças, vivendo um pouquinho a missão de professora. Mas sempre, surgem os pontinhos fracos. Fiquei contente. Os forte ultrapassaram. (Nosso Diário de M.C.F. de 07 de junho de 1963).

Analisar o processo de composição dos diários, assim como sua estrutura de escrita e os objetivos desse instrumento pedagógico, colabora para reconstruir, mesmo que de forma rudimentar, o cotidiano vivido na escola normal de Conselheiro Mata. Nesse sentido, o registro íntimo da história dessa instituição por meio dos diários e, sob o olhar de seus protagonistas, apoia o exame, que será perpetrado a

seguir, acerca das condutas, valores e do ideal de formação de professora rural experimentado no âmago dessa escola.

3.3 - A narrativa do “Nosso Diário” na formação de boas condutas

A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza foi pensada e organizada como um internato, à vista disso a escola abrigava alunas, docentes, direção e o pessoal auxiliar durante, aproximadamente, 10 meses por ano – fevereiro a junho, de agosto a dezembro, excetuando-se os meses de janeiro e julho período de férias escolares. Nesse aspecto, a escola normal de Conselheiro Mata acolhia as normalistas e seus mentores de “maneira permanente” por pelo menos quatro anos.

Vale lembrar que a estrutura ocupada pela escola normal – anteriormente utilizada pela Igreja Católica como local de descanso e refúgio para os padres – serviu de maneira suficiente para a realização das tarefas instrucionais pensadas para essa escola interna. Antes de tudo, pode-se caracterizar o internato, segundo Duarte (1986) como “estabelecimento de ensino ou de assistência social onde crianças ou jovens residem, estudam e fazem as refeições” (p. 104).

Para ampliar essa definição abriu-se o dialogo com Goffman (1987). Esse autor, em seu estudo sobre instituições totais, auxilia na compreensão dos sentidos da escola interna. O sociólogo canadense faz um alerta acerca dos elementos utilizados para descrever essas instituições, por serem características gerais ou comuns, sem ter o intuito de ser “tautológico”. Sendo assim, ele delinea as características de um internato:

(...) todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. (...) cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. (...) todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequencia de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explicitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (GOFFMAN, 1987, p.17)

No mundo do internato, segundo Goffman (1987), seus novos membros chegam à instituição com uma cultura enraizada no “mundo da família”, ou seja, uma forma de vida e um conjunto de ações admitidas “sem restrições” até o momento de

entrada na instituição. “Qualquer que seja a estabilidade da organização pessoal do novato, era parte de um esquema mais amplo, encaixado em seu ambiente civil”. (GOFFMAN, 1987, p. 23).

Nesse horizonte, o conjunto de experiências que consolidavam uma concepção tolerável do *eu*, e admitia um conjunto de formas de defesa desempenhadas de acordo com seu anseio, – para confrontar conflitos, dúvidas e fracassos – é sistematicamente mortificado. Logo, é inventada e mantida um tipo característico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e utilizam essa tensão sucessivamente como uma força estratégica no domínio dos indivíduos.

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. (...) começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do *eu*. O seu *eu* é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua “carreira moral”, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. (GOFFMAN, 1987, p. 24).

Segundo o autor, os procedimentos pelos quais o *eu* da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nos internatos. A barreira que os internatos estabelecem entre a instituição interna e o mundo externo configura na primeira mutilação do *eu*. Além disso, a mutilação do *eu* pode ser caracterizado por meio dos processos de admissão, os testes de obediência e o enquadramento dos indivíduos com o uso de uniformes.

A pessoa geralmente espera ter certo controle da maneira de apresentar-se diante dos outros. Para isso precisa de cosméticos e roupas (...) em resumo, o indivíduo precisa de um “estojo de identidade” para o controle de sua aparência pessoal. (...) No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal. (GOFFMAN, 1987, p. 28).

Na realidade dos cursos normais regionais instalados em Minas Gerais, a partir de 1949, Antipoff ao tratar da distribuição do tempo de estudo nesses cursos, assinala de forma positiva a estratégia do internato. Os internos seriam entregues aos cuidados e à assistência de pessoas especializadas. Desse modo, seria um

ponto de valor pedagógico importante para os cursos dos professores primários e para o funcionamento das escolas normais regionais.

O contato estreito (durante *todo* o tempo) entre, alunos, mestras, professores e auxiliares encontravam-se nas aulas, no refeitório, nas excursões, nos campos de trabalho, em atividades múltiplas, dando assim, margem a observações riquíssimas quanto aos hábitos sociais, características individuais, formação espiritual, etc. (ANTIPOFF *apud* PINTO, 2007, p. 116)

Além disso, segundo ela, o internato é um laboratório cheio de problemas para um educador que nele deve agir no sentido normativo, sem prejudicar os princípios de liberdade e do respeito ao indivíduo. A convivência conjunta e rotineira no internato garantiria às normalistas uma meticulosa experiência da natureza humana afinal nessa situação elas poderiam praticar uma apurada observação das outras internas na intimidade do internato. Antipoff, então, assinala que a vida da aluna em regime de internato seria um instrumento eficaz de educação moral.

Isso porque as alunas teriam a oportunidade de conviver com colegas com padrões edificantes da mulher brasileira – isto é, inteligente, viva, corajosa, diligente, altruísta, cheia de entusiasmo para as coisas nobres e virtudes contra qualquer atentado coletivo ou individual. (ANTIPOFF *apud* PINTO, 2007, p. 116)

Na conjuntura do internato de Conselheiro Mata, o diário funcionaria como uma espécie de jornal informativo, por meio dele seria noticiado e ratificado os modelo de conduta, de mérito e de valores que deveriam ser adotados. Partindo desse princípio serão abordados os diários no seu aspecto mais subjetivo, nas linhas e entrelinhas dos discursos proferidos, buscando as intenções nele depositadas. Há que se ressaltar que essa é uma das diferentes leituras possíveis para esse tipo de documento e a finalidade aqui é a de remontar as relações experimentadas nesse cotidiano escolar.

Para tanto, foram reunidas e analisadas algumas dessas inúmeras histórias, a fim de compreender a proposta pedagógica vivenciada na escola normal, observada para além dos discursos oficiais. Nesse caso, foram utilizados alguns eixos de análise, tais como: a influência religiosa; o discurso moralizador que circulava na escola; e as relações internas.

Esse contingente de práticas foi mais bem observado por meio do diálogo com Foucault (2010 e 1987) e sua definição de “governo de si”, ou seja, a renúncia relativa das práticas abusivas de controle das condutas. E, Jorge Ramos do Ó (2006

e 2003) na perspectiva de consolidação histórica de uma noção coerente de que o “ato educativo moderno deve ser entendido no quadro geral da secularização da moral e da expansão do princípio político do self-government”. (Ó, 2006, p. 13).

Para Foucault (2010) a partir do século XVIII a cultura ocidental é marcada pelo aparecimento de saberes e instituições, os quais desempenham sobre indivíduos relações de poder específicas. A assimilação de discursos pretendidos verdadeiros e de linhas de forças que produzem o campo social conduz o autor ao estudo de práticas que visam gerir e controlar a conduta dos sujeitos.

Nesse aspecto, Foucault (2010) entende o código ético do sujeito, o qual aceita a própria existência como objeto de uma transformação, por meio de determinados critérios de forma e estilo. Isto denota fazer da vida e do corpo uma obra artística, com vistas ao exercício de uma liberdade irreduzível e relutante. Para conquistar esse objetivo, exige-se o domínio de práticas, saberes e exercícios que irão estabelecer, em seu conjunto, o “Governo de Si”. Essa noção envolve a liberdade e escolha daquele que delibera sobre os meios de sua própria constituição.

Segundo Foucault (2010) esse conceito deve ser entendido como referente às práticas racionais e espontâneas pelas quais os sujeitos não somente deliberam para si mesmos regras de conduta, como também procuram transformar-se e modificar seu ser, fazendo assim de sua vida uma obra que seja carregada de certos valores estéticos e que satisfaça a certos discernimentos de comportamento. Os códigos e preceitos de conduta implicados nesse contexto existem não a partir de instâncias exteriores, mas tem na singularidade de cada indivíduo seu ponto de base e determinação.

Jorge Ramos do Ó (2010), ao dialogar com a perspectiva de “Governamentalidade” de Foucault, aponta que o processo educativo moderno, em finais do século XIX, assume uma concepção discursiva de caráter pedagógico segundo o qual o material ético é assimilado pelo pensamento de que o “poder iluminista-humanista que nos refere que o comportamento cívico do cidadão deve decorrer dos compromissos e decisões da esfera privada da sua consciência”. (Ó, 2010, p. 13).

A pedagogia moderna, então teria sido fundada no processo histórico de construção do “regime do eu” segundo o qual as disputas em torno da formação da

escola pública estariam fundadas nas “lutas pelo monopólio do governo da alma” (Ó, 2010, p.14) centradas na reformulação da moral.

O modelo de uma educação tutelada pelo Estado não representaria mais do que uma actualização – certamente mais articulada na ambição maior de constituir-se como um sistema efectivamente capaz de caldear toda a nação no Estado – da escola pastoral, ainda que as suas sucessivas autoridades nos falem, à medida que o liberalismo avançava, e até com inusitado vigor a partir do momento em que se foi implantando a sua versão republicana, do desígnio de construir um homem novo, inteiramente diferente daquele que o *obscurantismo* religioso gerara. (Ó, 2010, p. 14).

Na visão de Jorge Ramos do Ó (2010), a escola moderna de massas foi concebida na combinação entre o carácter cristão de organização da conduta pessoal e as estratégias de governo desencadeadas pela burocracia estatal. Segundo o autor, a escola pública desde o princípio pareceu organizar-se por meio de uma moral laica e, para tanto, tomou posse da acepção e das práticas anteriores da pedagogia cristã. Sendo assim, os sistemas estatais de ensino não carregaram em si um novo conceito da infância ou um novo projeto pedagógico, mas seriam expressões “ressignificadas” de práticas dos séculos XVI e XVII.

O material ético que o cristianismo mobilizara, assim como as técnicas utilizadas para a sua incorporação individualizada, passaram diretamente para a lógica do poder iluminista-humanista. Do que em rigor poderemos falar é do seu aprofundamento na modernidade, de uma crescente sofisticação tecnológica para responder, reiterando os mesmos princípios e procurando obter resultados semelhantes, a um quadro de interações cada vez mais complexo porque marcado pela sua extrema massificação. (...) procurando dessa sorte obter seres humanos cada vez mais mobilizados em torno da sua perfeição moral e, portanto, autorregulados. (Ó, 2010, p. 14).

As administrações burocratizadas dispensaram as “verdades” espirituais implícitas na disciplina dos indivíduos e as adequaram com muita simplicidade na socialização das crianças e dos jovens. De acordo com Jorge Ramos do Ó (2010), essa esfera de discussão política nunca deixou de se submeter “aos objetivos governamentalizados tanto o comportamento cívico do cidadão como a esfera mais privada da sua consciência”. (p. 14). Além do mais, essa união de princípios morais por meio de uma prática definida como autônoma e baseada na liberdade, aparece como a marca mais constitutiva e consensual da escola pública.

Em que pese o caráter determinístico da análise proposta pelo autor, tais observações podem nos auxiliar na compreensão do papel do autojulgamento no processo escolar defendido por Antipoff (1992). Segundo ela, os professores, alunas e auxiliares deveriam formar uma unidade coesa em que cada membro teria repartidas as funções e serviços avaliados úteis e necessários. “O respeito mútuo e a compreensão serão elementos particularmente preciosos na manutenção de uma atmosfera moral, de confiança e de amizade, indispensáveis ao êxito da casa”. (ANTIPOFF, 1992, p. 65).

Nessa perspectiva, o “Guia do estudante do curso normal regional D. Joaquim Silvério de Souza” apresenta às novas normalistas as diretrizes de disciplina e de conduta, as definições para uma boa relação entre alunos e professores, e os princípios da boa educação. Além disso, comunica às novatas os rígidos horários que deveriam ser seguidos.

1) Nosso lema é: Liberdade, Ordem e Progresso.

Nesta escola acreditamos em você. Esperamos que você não nos decepcione. Aqui a disciplina é baseada na responsabilidade de cada um. Os horários, as determinações são necessários para que exista a ordem indispensável ao bom andamento dos trabalhos. Você os respeitará por que terá consciência de que tudo é feito visando ao seu bem presente e futuro.

2) Você deve acatar a autoridade na pessoa de seus depositários: Diretor, professores, funcionários.

3) Você deve obedecer aos preceitos da boa educação, tendo especial acatamento a tudo o que vise à ordem e à disciplina.

4) Deve tratar com cortesia os colegas e, de modo acentuado, com cortesia e respeito, aos professores e autoridades da escola.

5) Deve apresentar-se sempre corretamente uniformizado, com asseio e alinhado na pessoa e no traje.

6) Na vida devemos obedecer a horários. Porque não obedecer-los aqui para criarmos o hábito da pontualidade?

Assim você deve:

a) Levantar-se ao sinal de 5,h50

b) Saindo do dormitório às 6, h10

c) Estar à mesa do refeitório às 7 horas para o café; 11,10h para o almoço; 5,30h para o jantar.

Todos os demais sinais deverão ser obedecidos. Quanto à pontualidade às aulas, o bom aluno chega à sala, antes do professor.

7) Na hora do silêncio, ajude-nos. Se é hora de dormir, de descansar, você também será beneficiado com o sossego. Assim deve:

Fazer silêncio o repouso diurno;

Estar em silêncio depois do sinal de 21,45 horas.

8) Para haver ordem você deve manter seus pertences bem cuidados e em seu lugar.

9) Você zela pela casa de seus pais, mantendo-a sempre limpa e em ordem. Sendo esta Escola a sua casa, você deve ajudar a mantê-la limpa bem cuidada com aparência agradável. (Guia do estudante do curso normal regional “D. Joaquim Silvério de Souza”, s/d).

Partindo dessa autonomia, o trabalho das alunas em sua totalidade seria avaliado pelo mestre por meio de uma nota de apreciação dos trabalhos e do comportamento, numa escala de 10 pontos. E, ao mesmo tempo, as próprias normalistas fariam a apreciação dos trabalhos e do comportamento. Ao final a nota média seria estipulada segundo a opinião do professor e das alunas.

Será conveniente que os indivíduos também se iniciem no autojulgamento, comparando-se com os demais companheiros, e em relação a cada um. Esses processos, embora um tanto demorados, são de boa valia na formação de senso crítico construtivo, e do conhecimento mais exato de suas qualidades, positivas e negativas passo importante na formação do espírito e de atitudes objetivas e equitativas, a uma vez. (ANTIPOFF, 1992, p. 67).

Dessa forma, o diário seria uma espécie de formação discursiva que desenvolveria a ideia de liberdade. Esse instrumento pedagógico seria o lugar de liberdade e, ao mesmo tempo, o grande acelerador da autoridade e da disciplina. A narrativa do diário pode ser entendida como um exercício crescente de independência do aluno. Segundo Jorge Ramos do Ó (2010) as regras que permitem a vida coletiva já não se impõem pela violência, pela severidade dos códigos, muito menos podem ser ensinadas pelo professor, ao contrário, “cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito”. (p. 15).

Os diários seriam, segundo Antipoff (1992), uma ferramenta necessária para a percepção das relações entre os sujeitos, dos hábitos adequados a uma normalista e futura professora e na formulação de um pensamento “rural”. Ao

mesmo tempo, todos os passos importantes da vivência pedagógica seriam registrados, elaborando, assim, uma documentação para o controle de sua eficiência enquanto professora.

Aos diários da escola, no seu conjunto, aos diários de trabalhos esporádicos e aos diários individuais dar-se-á uma atenção especial, por constituírem, cada um em si, fontes de fértil influência pedagógica. Acostumam os jovens a prestar atenção à qualidade de fatos, selecionando-os na sua maior ou menor importância, a meditar sobre as relações que ligam uns aos outros, facilitando assim a formação de bons hábitos de observação, de testemunho de pensamento lógico disciplinado. (ANTIPOFF, 1992, p. 66).

Nesse conjunto de disposições, abriu-se um diálogo com o “Nosso Diário” da escola normal de Conselheiro Mata. Buscou-se identificar os discursos proferidos nessa instituição e como eles contribuíram para formar um pensamento e mapear o ideal moralizador. O primeiro bloco apresentado está ligado ao ideal de professora rural, traçando os desempenhos e comportamentos esperados, de acordo com certos valores e méritos.

D. Lidimanha aproveitando a oportunidade em que estávamos reunidas no refeitório, fala-nos sobre a responsabilidade que temos com nossos clubes. Todas as alunas tem o dever de aceitar os cargos a elas conferidos. É estranho sermos chamadas para ser luz cientes sermos apenas chamadas vacilantes... É ainda inadmissível que nós nos comportemos como crianças... Não estão sendo obedecidos, por algumas alunas, nossos horários de estudos e biblioteca. Nosso diário sugere para que tudo se resolva bem: é bom tomarmos uma decisão de sermos alunas mais obedientes e responsáveis. (...) Os horários livre não são muito bem aproveitados por nós alunas. (Nosso Diário de M.D.S. de 24 de Agosto de 1963).

A formação dessas professoras rurais fundava-se num discurso de responsabilidade e de abnegação. No conjunto dos diários analisados são sempre presentes chamamentos de ordem quase sacerdotal: “Colegas! Pensemos mais um pouco na situação do Brasil para quando sairmos daqui não lembrarmos só de fazermos as unhas, ficar de salto alto e bolsinha, mas ajudarmos o povo rural (orientarmos)”. (Nosso Diário de A.G.O. de 04 de maio de 1963). Por essa ótica, destaca-se os conselhos disseminados nos diários para a edificação dessa professora de conduta ilibada, em que aliam-se o ideal de respeito ao outro, autocontrole, boa educação e crítica à vaidade.

Conselhos:

- 1º) Nunca demonstre inveja ou ciúme;
- 2º) Nunca revele mau humor;
- 3º) Não faça observações que não faria na presença da pessoa a que se refere;
- 4º) Não trate de assuntos que não conheça bem;
- 5º) Não externar juízos que, no caso de serem repetidos, possam provocar inimizade;
- 6º) Não faça gracejos que possam molestar alguém, mesmo ausente;
- 7º) Seja cortês, tanto para os que estão abaixo, como para os que estão acima;
- 8º) Nunca se ria da fraqueza alheia;
- 9º) Seja amável e tolerante;
- 10º) Nunca julgue os outros pelas aparências. (Nosso Diário de A.L.M.V. de 17 de abril de 1963).

Você é bem educada?:

- 1) Tem o hábito de dizer: muito obrigada, por favor, desculpe-me mesmo que seja a uma criança?
- 2) Tem o hábito de fazer qualquer trabalho após as 10 horas da noite?
- 3) Discute em público?
- 4) Tem hábito de retocar a maquiagem, pintar os cabelos, cortar as unhas em público?
- 5) Sente-se aborrecida em conversar com uma pessoa que não escuta muito bem? (Nosso Diário de I.M.O. de 20 de agosto de 1963).

O bom dia, a boa tarde, e a boa noite, nunca devem ser negadas a ninguém: lembre-se disto! (Nosso Diário de M.C.F. de 20 de agosto de 1963).

Outra estratégia na narrativa dos diários para formação desse ideal está relacionada aos textos literários, quase infantis, sobre os comportamentos e as expectativas em torno das normalistas. Essas “parábolas” funcionavam como uma ilustração da boa conduta e das boas virtudes, e eram presentes tanto no início dos diários, quanto principalmente no final do texto, em forma de curiosidade, pensamentos ou nas quadras.

A bela fada com o sussurrar baixinho da brisa desperta sempre cedinho em todas as manhãs que se desenrola diante de seus olhos. Esta pequena princesa vive em seu Palácio, ao lado de seus pais: O Dever e a Dedicção. São verdadeiros pais; eles amam a sua filhinha. Seus irmãos: o Trabalho, o Interesse, a Amizade e a Alegria. Em sua sela majestosa a pequena fada é servida pelos seus criados. A Delicadeza é dama de companhia da princesa. Os criados gostam imensamente dela são eles: a Coragem, o Prazer, a Mocidade. Há também criados que a pequena odeia: a Mentira, a Calunia, a Preguiça, o Desmazelo e muitos outros dessa espécie. Pergunta você, caro ouvinte e leitor que princesa misteriosa será esta? E qual o seu nome? E eu respondo: é a Vida, mas a Vida bem vivida. (Nosso Diário de H.A. de 09 de maio de 1963).

Curiosidade – As três coisas: São três as cousas que devemos cultivar: a virtude, a bondade, a sabedoria. 3 as que devemos ensinar: verdade, indústria e a paciência. Três as que devemos amar: o valor, o cavalheirismo, e o desinteresse. Três as que devemos governar: o caráter, a língua e as ações. Três que devemos apreciar: a caridade, a bondade e o bom humor. Três as que devemos defender: a honra, a pátria e a família. Três as que devemos condenar: a crueldade, a arrogância e a ingratidão. Três as que devemos imitar: o trabalho, a constância e a religião. Três as que devemos evitar: o fumo, bebida alcoólica e jogo. (Nosso Diário de I.N.B. de 25 de Agosto de 1963).

Pensamento – Quem trabalha para os grandes ideias deve esquecer-se de si mesmo. (Nosso Diário de Z.A.M. de 29 de Abril de 1963).

Observa-se que os textos constituíam reproduções de outras escritas às quais as redatoras recorriam. No caso, se as parábolas ou as belas mensagens não fizessem efeito, as recomendações eram perpetradas de forma clara e explícita no texto dos diários. Nessa conjuntura eram evidenciadas as boas realizações, as recomendações de boa conduta e a exposição das práticas condenáveis. Como o diário era lido no final do dia, essas narrativas poderiam ser apreciadas por todas as normalistas, transmitindo assim um de modelo ideal de comportamento.

Ficamos alegres, quando D. Lidimanha nos elogia, dizendo que estamos conversando baixo, como moças bem educadas. Não decepcionaremos e prometemos melhorar em todos os pontos. (Nosso Diário de A.L.M.V. de 02 de maio de 1963).

D. Lidimanha, nos disse que não permitirá que seja feito aqui na escola venda de joias e pedidos de sapatos pelo reembolso através de correntes. Uma aluna uniformizada não deve usar joias e nem tão pouco compra-las aqui sem ordem. (Nosso Diário de M.L.S. de 26 de Agosto de 1963).

Estamos fazendo campanha de ouvir com educação o que os outros falam. Para não esquecermos foram pregados no refeitório cartazes com pensamentos e perguntas referentes. “Como devemos ouvir?”

“A influência que exerce saber ouvir na vida atual”. (Nosso Diário de E.R.A. de 20 de agosto de 1963).

Depois que todos saem do refeitório D. Lidimanha e as chefes de cada mesa, olham os guardanapos, para verificar se todas estão usando-os. (Nosso Diário de M.P.O. de 20 de Abril de 1963).

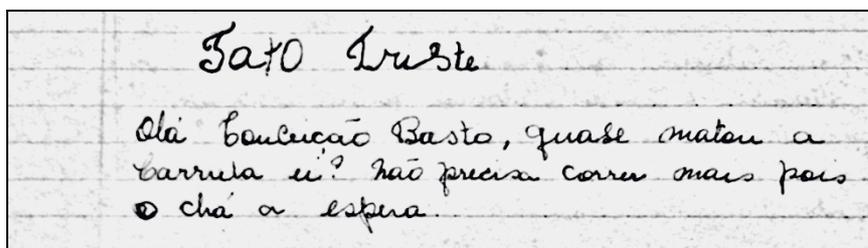


FIGURA 18 – Fato triste anotado no Nosso Diário de A.C.G. de 14 de junho de 1963, evidenciando o atraso de uma das alunas para o chá da tarde.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Segundo Jorge Ramos do Ó (2003) essa dinâmica revela o resultado da união entre os conhecimentos do espírito e a disciplina da vontade. Essa seria uma conquista do indivíduo, onde a verdadeira contrição e a intenção de se dominar estariam presentes. Dessa forma, o aluno “teria que estar absolutamente consciente do papel que jogava no interior da escola, a fim de ser capaz de julgar e criticar os seus atos, depois dos resultados obtidos na atividade prática”. (Ó, 2003, p. 150).

O segundo conjunto de percepções ante a explanação dos diários está relacionado à forte presença da Igreja Católica na rotina da escola normal de Conselheiro Mata. A influência da igreja pode ser apreendida no cotidiano das atividades, na questão pedagógica e na filosofia da escola normal de Conselheiro Mata. Vale recordar que, além de ministrar a disciplina de Religião no interior da escola, o professor Padre Aleluia também fazia parte do conselho da escola.

Há em tudo um que de encontro, alguma coisa de harmonia, e tudo de divino e angelical. Que há de diferente dos outros dias? A explicação é fácil: Celebra a Igreja a maior festa em honra de nossa mãezinha celeste, sua morte gloriosa e subida triunfante ao céu. E nós filhos amorosos, alegremo-nos juntamente a nossa madre Igreja, para homenagear aquela a quem todos chamarão bem-aventurada. Foi este o pensamento que baixava nas nossas mentes na aurora deste dia. Deleitar-me nos vossos decretos e não esquecer vossas palavras. Após cumprirmos o nosso deve de bons cristão voltamos ao lar cheios de fé e coragem para enfrentarmos mais um dia lutas em prol do bem. (Primeira parte do Nosso Diário de Z.L. de 15 de Agosto de 1963).

A presença da Igreja na escola normal de Conselheiro Mata foi observada nos cultos aos sábados e domingos, nas confissões em determinados períodos e no “empréstimo” de normalistas para as atividades da igreja. Em alguns momentos existe certa disputa entre as atividades religiosas em relação às atividades pedagógicas, fazendo com que as estudantes atendessem as obrigações católicas antes dos compromissos escolares.

Durante o arreamento da bandeira D. Maria Pedrosa fez chamada e ficou muito nervosa com a 3ª série pois foi a única que faltou (algumas alunas). A 3ª série pede-lhe desculpas D. Maria, mas a realidade é que, enquanto 4 arrumavam a capela, uma fazia hóstias para amanhã o sacerdote transforma-las no precioso corpo de cristo e distribui-las com os fiéis. (Nosso Diário de S.A. de 27 de Abril de 1963).

Além da orientação espiritual na escola normal, a Igreja Católica se fez presente em diversas determinações “anticomunistas”. Em foco estava a ameaça à propriedade privada e os prejuízos que seriam impostos ao Brasil na possibilidade de uma reforma agrária. Ao longo do período investigado essa influência ocorreu na leitura de textos publicados em jornais sobre os perigos do comunismo e por meio do recorrente pedido do Arcebispo de Diamantina para que as normalistas escrevessem aos deputados exigindo a manutenção de determinações legais da constituição contra uma possível reforma agrária.

Almoçamos. D. Lidimânia, lê para nos, um circular de D. Geraldo de Proença Sigaud Arcebispo de Diamantina, pedindo aos vigários paroquianos, que expliquem e peçam ao povo para enviar aos Srs. deputados telegramas pedindo para não modificar os artigos nº 141⁷⁰ e 144⁷¹ da constituição, pois se tal acontecer, o Brasil poderá cair em mãos comunistas. (Nosso Diário de M.A.M. de 25 de Abril de 1963).

Hoje estava marcado para fazermos prova de Religião, mas como o Cônego Aleluia se esqueceu, ocupou o horário nos dando explicações sobre a Reforma Agrária e aconselhou-nos a passar um telegrama para a Câmara Federal, protestando qualquer emenda sobre os artigos 141 e 144. (Nosso Diário de M.A.F. de 25 de abril de 1963).

⁷⁰ Art. 141 – A Constituição assegura ao brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade. (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946).

⁷¹ Art. 144 – A especificação, dos direitos e garantias expressas nesta Constituição não exclui outros direitos e garantias decorrentes do regime e dos princípios que ela adota. (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946).

Na verdade esse movimento anticomunista e contra a reforma agrária foi amplamente divulgado na sociedade mineira. Exemplo disso é a notícia do jornal falado da escola normal D. Joaquim Silvério de Souza que destaca a presença da “Sr.^a L. L. escritora francesa que se encontra em Belo Horizonte (MG) fazendo conferências, de como devemos evitar o comunismo”. (Nosso Diário de C.F. de 18 de Agosto de 1963).

Essa preocupação em relação ao comunismo e a reforma agrária gira em torno da primeira proposta de reforma agrária unitária dos movimentos camponeses do Brasil, que foi organizado em Belo Horizonte em novembro de 1961. Essa proposta fruto das discussões do “I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas”, sugere uma reforma agrária “radical”, ou seja, uma transformação da estrutura agrária do país, “com a liquidação da propriedade da terra exercida pelos latifundiários (...) substituindo-se a propriedade monopolista da terra pela propriedade camponesa”. (STEDILE, 2005, p. 76).

Além disso, os movimentos camponeses do Brasil assinalam como necessário para a reforma agrária no país a modificação pelo Congresso Nacional do artigo 141 da Constituição Federal, em seu parágrafo 16 que versa sobre os casos de indenização no caso de desapropriação de terras por interesse social. “Esse dispositivo deverá ser eliminado e reformulado, determinando que as indenizações por interesse social sejam feitas mediante títulos do poder público, resgatáveis em prazo longo e a juros baixos”. (Stedile, 2005, p. 77).

Importante destacar que esse discurso anticomunista e contra a reforma agrária brasileira é amplamente disseminada na escola normal de Conselheiro Mata não apenas pelos representantes da Igreja Católica, mas, também, pelos professores da escola. Nesse aspecto, o artigo lido pelo professor de trabalhos agrícolas às normalistas acentua a visão do comunismo como dismantelador de lares e critica a desapropriação de terras de forma indevida.

Às 9 horas, após tomarmos a merenda, todas as classes recebem aulas. A 2^a série em companhia de D. Maria Esteves e Professor Moacir Gomes, dirigem até as mangueiras onde ficamos de olhos arregalados escutando um artigo lido por ele sobre a reforma agrária. Diz que todos os fazendeiros que não cultivam suas terras, ficaram sem elas, da seguinte maneira: no fim de 20 anos o fazendeiro receberá a importância que foi comprada a fazenda com juros de 6%. Seus filhos menores, serão exportados à Rússia onde aprenderão o princípio do comunismo e aprenderão o manejo de armas. O artigo é muito importante, fala-nos também que 70 deputados já votaram a

favor da reforma agrária. (Nosso Diário de A.G.O. de 04 de maio de 1963).

No último bloco de análise das explanações moralizadoras contidas nos diários destaca-se a censura. Nesse conjunto a censura aparece como dois significados distintos. O primeiro relaciona-se com a censura de comportamentos indesejáveis no cotidiano da escola e é tratado dentro dos diários como mecanismo de ordenamento de boas condutas. O “Censurável” era parte de destaque ao final do diário e fazia parte de uma recomendação de Helena Antipoff, para que as normalistas pudessem reconhecer suas falhas. Os relatos são sobre conflitos entre as alunas, desaparecimento de objetos e são acompanhados por sugestões de conduta.

Censurável: Fazerem papel higiênico de roupa de colegas. (Nosso Diário de L.L.P. de 16 de agosto de 1951).

Censurável: Uma colega fazer desaparecer o caderno da Geralda Nascimento. (Nosso Diário de E.F. de 20 de agosto de 1951).

Censurável: No passeio colega esfregar uma laranja suja, no rosto de outra. (Nosso Diário de L.T. de 30 de agosto de 1951).

Censurável: Uma colega brincar com outro e esta retribuir com um pontapé. Sugestão – acho que não devemos ser assim, estamos aqui para nos educar e não para deseducarmos. (Nosso Diário de F.C.T. de 17 de setembro de 1951).

Censurável: Uma colega chamar a outra de cachorro. Sugestão – Não devemos dizer uma coisa desta porque é muito feio para estar na boca de uma moça educada. (Nosso Diário de E.C.A. de 24 de outubro de 1951).

Enquanto almoçávamos, D. Lidimanha nos fala que devemos ter mais cuidado com nossos objetos. Estão sumindo roupas. Se somos de bons costumes, boas famílias, por que fazer isto? Cuidado! Verifiquemos nossas coisas. Formemos nossas consciências. É bastante triste esta notícia entre nós. Creio também que devemos ser mais caprichosas, pois há tanta coisa jogada... (Nosso Diário de M.C.F. de 07 de junho de 1963).

Observa-se a presença de conflitos entre as alunas, muitas vezes desembocando na agressão física, diante da tensão ocasionada pela convivência cotidiana forçada. Se tais comportamentos eram fonte de registro e censura, muitas vezes resultavam no desligamento de alunas, o que, era objeto de registro nos diários. Segundo relato das entrevistadas D. Lidimanha, diretora da escola normal de Conselheiro Mata, sempre repetia a mesma frase para repreender as

normalistas: “vais atravessar o riacho das varas com a trouxinha nas costas”. Isso porque de um lado do riacho estava a escola e do outro a estação de trem.

Fato triste – Perdemos mais uma de nossas colegas pelo fato de chegar atrasada à escola e ela se chama Maria das Mercês Silva de Felixlândia. (Nosso Diário de A.G.O. de 19 de Agosto de 1963).

Notícias gerais: 4ª – Viagem: Viaja para sua casa a aluna da 1ª série M.I.C.; isto porque não se adaptando bem ao regulamento, resolve deixar a escola. (Nosso Diário de L.G. de 23 de agosto de 1963).

De uma forma mais branda Antipoff (1992) recomendava que as alunas que não se adequassem à experiência das escolas normais regionais deveriam ser encaminhadas para outras escolas. Essa seria uma tentativa de adequar o perfil das normalistas e de evitar os fracassos escolares, sobretudo porque a reprovação em apenas uma disciplina na escola normal de Conselheiro Mata era motivo de exclusão do processo escolar.

Para evitar que jovens sofram fracassos escolares e que esses venham a criar neles atitudes negativas para com o estudo, o trabalho e a vida, convém que os candidatos inaptos para continuação na escola sejam encaminhados para outras escolas ou serviços que poderiam ser escolas agrícolas, de grau elementar, escolas de prendas domésticas para moças, etc. (ANTIPOFF, 1992, p. 66).

O segundo sentido da censura está relacionado à invasão por parte da escola em relação às cartas redigidas e recebidas pelas normalistas por seus pais, namorados e outras pessoas fora da instituição. Segundo Goffman (1987), esse tipo de exposição coloca a direção em contato com a relação individual íntima do sujeito, dessa forma, “a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do *eu* são profanadas”. (p. 31).

Conversávamos, quando D. Lidimanha se juntou a nós, abordando assunto sobre minha família. Pensei logo, que algo acontecerá. Em telegrama soube-o; morrera em Curitiba o meu querido vovozinho; senti-me como o solo se abrisse ante meus pés e... (Nosso Diário de Z.A.M. de 29 de Abril de 1963).

Durante o almoço, D. Lidimanha alerta-nos fazendo-nos ver que erramos em escrever aos nossos pais pedindo doce, dinheiro, exigindo suas visitas e pedindo dados monográficos. Estas exigências descabidas vão incomodar os pais que, coitados, já tem tanto com o que se preocupar. (Nosso Diário de C.M.M. de 29 de Abril de 1963).

No refeitório jantamos, o diário é lido e comentado. D. Lidimanha fala-nos do nosso desmazelo, ficamos em casa um mês de férias e chegamos aqui começamos a escrever cartas pedindo objetos, que poderíamos ter trazido. (Nosso Diário de E.R.A. de 20 de agosto de 1963).

No relato das entrevistadas sobre as correspondências revela alguns acontecimentos que demonstram essa invasão da intimidade das normalistas e a repercussão no controle no interior da instituição. Segundo elas a abertura e leituras de cartas por parte da direção era muito comum, assim como um debate sobre os assuntos tratados nessas correspondências.

A correspondência foi um capítulo à parte (...) a diretora abria as cartas. Teve até casamento aí... menina que não casou por causa disso. Perdeu o namorado por causa disto. (Entrevista I.A.A., turma de 1960).

Assim, lá em Conselheiro Mata (...) a carta passava pelo filtro. A diretora recebia as cartas abria e tudo. Quando ela descobria que tinha gente que estava recebendo carta de namorado (...), assim por fora, aí ela chamava o pai, passava aquele aperto danado. Eu não sei se ela forçava ou o quê., mas muitos pais já levavam as filhas pra casa. (Entrevista V.R.A., turma de 1960).

Destaca-se, ainda, que os diários ordenavam não apenas o cotidiano das normalistas e suas condutas dentro da instituição, mas aparece também como um registro de controle das saídas dos professores. “A rainha saiu da colmeia, depois de tantos ensaios... É D. Lidimanha Augusta Maia que vai até a capital mineira tratar de assuntos referentes à reforma do ensino, pagamento, etc.” (Nosso Diário de V.A. de 14 de maio de 1963). Além disso, aponta a constante da ausência de professores para as disciplinas e as falhas decorrentes. “Durante o jantar a D. Lidimanha conversa conosco sobre a dificuldade em arrumar professoras para trabalhar aqui na escola”. (V.O. de 07 de agosto de 1963).

Enfim, esse conjunto de testemunhos apresenta indícios acerca das condições de trabalho da escola normal de Conselheiro Mata e traz alguns vultos da rotina vivenciada no internato e das relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da instituição. Lejeune (2014) resume as inquietações ao trabalhar com esses documentos: “o diário é simplesmente humano. Tem suas forças e suas fraquezas. E as formas que assume, as funções que preenche são tão variadas que é difícil tratá-lo como um todo”. (p. 309).

CAPÍTULO IV – PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA

Aqui, em vez de “in vitro”, já se aprende “in vivo”, e não se encontram aquelas ‘três sortes de pessoas infelizes na lei de Deus’, de que fala o oratoriano Bernardes: ‘o que não sabe, e não pergunta; o que sabe, e não ensina; o que ensina, e não faz’⁷². (RENAULT, 1952, p. 87) (Grifos do autor)

O governo mineiro, ao investir na educação rural, promoveu uma política que se constituiu como uma das possibilidades de melhoria da condição de vida da população rural e de sua permanência no campo. A escola primária rural equipada e o professor bem preparado teriam a função de promover um “sentido novo da vida rural”⁷³. Ressalta-se, que o desenvolvimento de uma pedagogia rural no curso de formação de professoras em Conselheiro Mata se configurou como uma proposta educativa diferenciada para a escola primária dos meios rurais.

Essa formação diferenciada ou “inovadora” para o professor rural demandava o desenvolvimento de uma proposta pedagógica fundamentada num método de ensino e num conjunto de práticas educativas *dentro* e *fora* das salas de aula. Como componente da pedagogia rural, seria necessário que as futuras professoras das escolas rurais entrassem em exercício no próprio meio no qual iriam agir. O contato real das normalistas com os problemas e necessidades da zona rural proporcionaria práticas que considerassem a especificidade da vida rural imprescindíveis ao seu preparo.

Daí a premência de um plano pedagógico a ser executado todo ele no próprio campo, com o aproveitamento máximo do elemento humano oriundo do mesmo, vinculado a ele por laços de tradição e inclinado à existência mais rústica por características pessoais. (ANTIPOFF, 1992, p. 72).

Importante destacar que as concepções pedagógicas difundidas e organizadas pelas escolas normais regionais mineiras e pelas demais escolas de formação no Brasil desse período, são embasadas, inicialmente⁷⁴, nos referenciais europeus da *Escola Nova* ou *Escola Ativa*. Essa observação se faz pertinente pelo fato das realidades econômicas e sociais europeias serem extremamente distintas

⁷² Discurso pronunciado por Abgar Renault na instalação do curso de admissão ao curso normal regional na fazenda do Rosário em 19 de agosto de 1949 e publicado em 1952 no *Palavra e Ação*.

⁷³ Expressão utilizada por Milton Campos, 1951.

⁷⁴ Inicialmente, as referências são européias, mas são progressivamente influenciadas pelas concepções norte-americanas a partir da metade do século XX.

da realidade brasileira. Um bom exemplo desse aspecto são as distâncias, na realidade Suíça, onde Helena Antipoff realizou parte de sua formação, e atuou profissionalmente. Naquele contexto, urbano e rural estão intimamente ligados por conta do pequeno espaço geográfico ocupado por esse país; já no Brasil, país de dimensões continentais, essas distâncias são muito maiores, gerando uma relação abismal entre urbano e rural. Haja vista a própria experiência de Conselheiro Mata, município localizado num distrito a mais de 70 km do centro urbano mais próximo, na época, Diamantina.

No diálogo com as conquistas civilizatórias, a exaltação das relações comunitárias, do contato com a natureza e do aprendizado do trabalho manual próprios dos modos de vida rural constituíam as principais dimensões da proposta escolanovista, expressas em experiências como a desenvolvida por Claparède na *Maison de Petit*, da qual Helena Antipoff participou.

Na proposta de Helena Antipoff pretendia-se a constituição do que nomeou “cidade rural”, “em que seus moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural”, cabendo aos educadores o papel social de contribuir para “edificar formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva” (ANTIPOFF, 1992, p. 113 *apud* CAMPOS, 2003b, p. 211). Tal proposta de cidade rural efetivada na Fazenda do Rosário, próxima à capital mineira, contrastava fortemente com a experiência histórica da região onde se inseria a escola de Conselheiro Mata e onde deveriam atuar as professoras formadas naquele espaço.

Tendo isso em vista, o objetivo deste capítulo é descrever e analisar as práticas pedagógicas empregadas na formação das professoras rurais pela escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza. Inicialmente, esquadrihamos os princípios pedagógicos da escola normal regional de Conselheiro Mata com base nos manuais didáticos utilizados pela instituição, na experiência profissional de Helena Antipoff, e em seus escritos. Além dessa perspectiva, foram analisadas as influências norte-americanas na organização dos projetos de formação de professores em Minas Gerais, no período em que se insere essa pesquisa⁷⁵.

Em seguida, buscamos caracterizar e problematizar as práticas pedagógicas no ensino das disciplinas escolares, tentando remontar as experiências vividas

⁷⁵ Vale frisar que essa última análise foi realizada com menor aprofundamento por não constituir o objeto central desta investigação.

nesse processo por meio do currículo, das prescrições escolares, e dos relatos institucionais e das alunas. Por fim, foram descritos e analisados as atividades “extraclasse”, que tiveram importante papel na formação das normalistas, principalmente por ser esta uma escola normal rural. Dentre essas iniciativas pedagógicas “inovadoras”, pode-se citar as atividades de clubes e grêmios, cívicas e morais, de saúde, físicas, e os trabalhos desenvolvidos junto à comunidade de Conselheiro Mata.

Para esse debate, foram empregados documentos produzidos pela escola normal de Conselheiro Mata, tais como: o Livro de Registro de Atividades Escolares; o Livro de atas de Reunião do Clube Agrícola; o Livro de atas do Grêmio Literário; o “Nosso Diário”; álbuns de fotografias das atividades escolares, dentre outros. Além desses, foram utilizados outros documentos que prescreveram as ações pedagógicas da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Sousa. Nesse conjunto, destacam-se os documentos colhidos no CDPHA e as informações enviadas pelo Ministério da Agricultura através do Serviço de Informação Agrícola.

Para a análise dessas fontes, este capítulo foi organizado em três momentos, com o intuito de clarificar as práticas pedagógicas conduzidas na formação das professoras rurais na Escola Normal de Conselheiro Mata. O primeiro momento é dedicado à caracterização dos princípios pedagógicos que nortearam as ações dessa instituição, fundado no diálogo com Antipoff (1992), Renault (1952), Lourenço Filho (1969), Peyronnie e Vergnioux (2011), Andrade (2014) Campos (2003b), Trevisan (2009), dentre outros. Na análise acerca das influências norte-americanas no processo educacional brasileiro, dialogou-se com Barreiro (2013), Mendonça (2011), e Paiva (1995).

Em relação às discussões acerca do currículo e às prescrições das práticas escolares, dialogou-se, dentre outros autores, com Luciano Mendes de Faria Filho *et al* (2004), Dominique Julià (2001), Antônio Viñao Frago (2008), Carlota Boto (2003), e Flávio Andrade (2014). Por último, ao tratar das atividades “extraclasse”, como dissemos, dos clubes e grêmios, cívicas e morais, e outras, foram abordados os seguintes autores: Mendonça (2006), Faria Filho (2002), Martínez Moctezuma (2006), Cardoso (1952), D’Ávila (1958), dentre outros.

4.1 - Princípios Pedagógicos da Escola Normal Regional de Conselheiro Mata

A proposta de uma pedagogia rural para a Escola Normal Regional de Conselheiro Mata envolvia a preparação de normalistas para atuação como agentes que deveriam intervir na realidade do meio rural de Minas Gerais. Por meio de um conjunto de práticas educativas e escolares, buscava-se desenvolver um método de ensino fundamentado na experimentação, na observação e na intuição. De acordo com Antipoff (1992), o fundamento de ensino da Escola Normal seria o método experimental, ou seja, as normalistas seriam conduzidas a uma prática de observação direta dos fatos, à formulação dos problemas que derivam do ambiente e à solução dos mesmos.

Essa metodologia de ensino relaciona-se diretamente com o movimento de renovação da escola, conhecido com Escola Nova ou Escola Ativa, difundido no Brasil, especialmente por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nas primeiras décadas do século XX. Segundo Lourenço Filho (1969), o surgimento da Escola Nova “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (p.17). Esses princípios emanaram de uma nova concepção de necessidades da infância, movida por meio de estudos da biologia e da psicologia.

No entanto, é importante destacar que o *escolanovismo* é caracterizado por uma multiplicidade de influências. Peyronnie e Vergnioux (2011) enfatizam que as propostas de inovações pedagógicas se desenvolveram de maneira independente, sendo que as obras fundadoras desse conceito aparecem a partir do início do século XX:

- ⇒ 1905 – Claparède – *Psicologia da criança e pedagogia experimental*
- ⇒ 1909 – Ferrière – *Projeto de Escola Nova*
- ⇒ 1913 – Dewey – *A escola e a criança*
- ⇒ 1921 – Decroly – *Em prol da escola nova*
- ⇒ 1922 – Ferrière – *A escola Ativa*
- ⇒ 1936 – Montessori – *A criança*
- ⇒ 1945 – Cousinet – *O método de trabalho livre por grupos*
- ⇒ 1947 – Freinet – *A educação do trabalho*
- ⇒ 1950 – Freinet – *Ensaio de psicologia sensível aplicado à educação*

Todos eles partilham certo número de ideias e valores, de suposições pedagógicas ou de marcos teóricos, por mais intensas que possam ter sido suas oposições nos debates.

Todos se reconhecem, de maneira mais ou menos distante, na obra de Pestalozzi – pelo menos, nestes dois pontos: ao considerar a natureza, o caráter e a experiência como as três fontes da aprendizagem; e ao defender a ideia de um método pedagógico “orgânico”, ou seja, que se refere ao desenvolvimento filosófico da criança. Esta tese é unicamente compartilhada, desde a educação funcional de E. Claparède, enraizada nas necessidades, até o método de C. Freinet. (PEYRONNIE e VERGNIoux, 2011, p. 348) (Grifos dos autores).

Considerando-se a psicologia da criança como uma nova ciência, cujo conhecimento permitiria a construção das atitudes e dos métodos pedagógicos, indispensáveis para a educação, percebe-se que o conjunto de movimentos do *escolanovismo* coloca como necessário uma escola diferente e a experimentação de novas formas de educação. Nesse sentido, Decroly e Freinet apontam para uma base biológica, levando em conta o conjunto das capacidades, disposições e necessidades da criança.

Por outro lado, Dewey e Montessori, na opinião de Peyronnie e Vergnioux (2011), resistem, em parte, a esse enquadramento naturalista da educação: “o primeiro considera que a criança é, também, um indivíduo social (...) e as possibilidades à sua disposição são inseparáveis do estado da civilização na qual ela cresce” (p. 348); e Maria Montessori “formula a questão da pedagogia em termos de meio circundante, ambiente social e materiais didáticos” (p. 348). Dessa forma, a questão social da criança conduz sua educação a partir de seu contexto institucional e, por conseguinte, a pedagogia pode ser pensada como ciência experimental.

Numa configuração geral, o movimento da Escola Nova pode ser caracterizado, segundo Peyronnie e Vergnioux (2011), pela ciência da psicologia da criança; pela experiência e experimentação; pelos métodos e instrumentos pedagógicos específicos; pela ação sobre os contextos; e pela pedagogia ativa. Nesse contexto, o conhecimento psicológico da criança serve de fundamento para os determinismos naturais e, simultaneamente, para proclamar a liberdade da criança. “Para alguns (E. Claparède, C. Freinet), a temática do ‘jogo’ permite eliminar uma parte da contradição”. (*opus cit*, p. 349) (Grifos dos autores).

Os métodos e materiais didáticos tornaram-se elementos centrais para a maior parte das correntes, ou seja, apenas práticas reais (oficinas, jornal, jardinagem, teatro, etc.) poderiam modificar a escola e permitir que os educadores alcançassem suas metas. Segundo os autores, Freinet criou e divulgou o próprio material – fichários autocorretivos; bibliotecas de trabalho, tipografia, etc. –; Montessori idealizou para as aprendizagens iniciais das crianças um material composto por cubos ou tabuinhas; Decroly incentivou a criação de animais e atividades de jardinagem; e Dewey propôs que as ações pedagógicas deveriam se integrar com a esfera das práticas sociais.

Não é indiferente mencionar que todos os líderes do escolanovismo criaram escolas “experimentais”. O que seria de O. Decroly sem a *École de l’hermitage* (1907), de J. Dewey sem a escola-laboratório de Chicago (1986), de C. Freinet sem as escolas de *Bar-sur-Loup* (1928) e de *Saint-Paul de Vence* (1935), assim como de M. Montessori sem a experiência da *Casa de bambini?* (1907). (PEYRONNIE e VERGNIUUX, 2011, p. 349) (Grifos dos autores).

Em meio a essa pluralidade de influências que representam a Escola Nova, sob quais perspectivas podemos entender as práticas escolares com viés escolanovista conduzidas na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza? Essa questão pode ser respondida tendo como base três pontos de vista. O primeiro diz respeito ao material didático empregado pela escola normal de Conselheiro Mata, que consiste em uma série de três volumes de Antônio D’Ávila e o livro *Didática da Escola Nova* de Alfredo Miguel Aguayo, e que apresentam alguns posicionamentos em relação às práticas educativas para as escolas normais do Brasil no período investigado. Além desse conjunto de obras didáticas, será apresentada e discutida uma relação dos livros consultados na biblioteca da escola normal no ano de 1952.

O segundo ponto de vista leva em consideração o percurso de vida e a experiência profissional de Helena Antipoff antes de sua chegada ao Brasil em agosto de 1929, pois, acredita-se que essas influências dizem muito sobre a idealização do projeto das escolas normais regionais em Minas Gerais. Além disso, considerar-se-ão os escritos produzidos por Antipoff acerca da educação rural na condição de gestora do processo de formação de professores rurais mineiros.

A última perspectiva está relacionada aos acordos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos em relação ao ensino agrícola. A influência norte-americana pode

ser observada não só por meio nos acordos bilaterais, como o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE e a Campanha de Extensão Rural por meio do convênio com a UNESCO e a AIA, mas também pela considerável utilização por parte dos educadores brasileiros das referências educacionais desse país.

A coleção de três volumes de Antônio D'Ávila intitulado *Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário* teve sua primeira edição em 1940 pela Editora Saraiva, e foi utilizado pelo menos até a década de 1970 em cursos de formação de professores primários. Segundo Trevisan (2009), em 1944 é acrescentado o volume 2, e em 1954, o volume 3, todos os dois de caráter complementar ao primeiro, e divulgados pela mesma editora.

Trevisan (2009) assinala que Antônio D'Ávila dedicou-se ao magistério e às questões educacionais, participando ativamente de várias entidades profissionais e culturais, tais como a Liga do Professorado Católico, o Centro do Professorado Paulista, o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, a Academia Paulista de Educação, e a Academia Brasileira de Literatura infantil e Juvenil. Além disso, durante sua atuação profissional, escreveu manuais de ensino, livros didáticos, artigos em jornais e revistas, e biografias.

Ao analisar o manual de *Práticas escolares*, Trevisan (2009) afirma que essa obra dedicava-se ao professor já em exercício e aos normalistas e teve como incentivo a necessidade de enfrentar as dificuldades observadas por D'Ávila em suas visitas às escolas normais (bem como, evidentemente, a legitimação no campo e os possíveis ganhos financeiros). Para Trevisan (*opus cit.*), essas dificuldades estavam relacionadas à execução dos programas por parte dos alunos e professores e, além disso, ao contexto editorial educacional brasileiro caracterizado pelo grande número de obras em língua estrangeira.

O título do manual encontra-se diretamente relacionado com os objetivos do autor e os da coleção de Ensino Normal: apresentar um manual de cunho prático, útil, calcado sobre a experiência e a realidade, para auxiliar os professorandos e os professores no trabalho diário de ensinar. Nesse sentido, o manual objetiva ensinar como e o que o professor deve ensinar, apresentando, para isso, desde síntese das teorias que embasam os conteúdos de ensino propostos, com indicação de leituras para o estudo e aprofundamento por parte do professor e do professorando, até modelos de planos de aulas, de trabalhos práticos, de exercícios, de

lições de leitura, de aplicação de testes, dentre outros. (TREVISAN, 2009)

O primeiro volume de *Práticas Escolares* discute uma variedade de assuntos, tais como: escola, mobiliário escolar, seleção de alunos – testes para organização das classes –, formação e aperfeiçoamento do professor, métodos, biblioteca do professor, livro didático, prática do ensino nas escolas normais, projetos, centros de interesse, biblioteca do professor, livro didático, reforma ortográfica, ensino das diferentes matérias do curso primário, entre outros. Ao tratar desses diversos assuntos, D'Ávila apresenta como referencial alguns autores e suas teses sobre os processos educacionais, destacando-se O. Decroly, M. Montessori, R. Cousinet, J. Dewey e H. Parkhurst.

Ao analisar as ideias da Escola Nova, Lourenço Filho (1969) aponta os sistemas didáticos de Montessori e Decroly, que têm em comum a mesma origem. Segundo ele, tais sistemas nasceram da observação de crianças com deficiência e foram organizados por médicos especializados em estudos da educação. Além disso, “ambos surgiram em países latinos e se desenvolveram a bem dizer na mesma época” (*opus cit.*, p. 179).

Segundo o autor, Montessori e Decroly partiram da observação dos fatos e procuraram registrar relações funcionais de crianças “anormais” e “normais”, com o intuito de avançar a compreensão teórica geral, e em seguida, aprimorar a didática aplicável a crianças “regulares” e “irregulares”, por meio de bases experimentais. Nesse universo, tentaram conceber uma nova percepção dos fatos e, conseqüentemente, a elaboração de um método.

No sistema de Montessori, como no de Decroly, as variações tecnológicas precederam variações nos modos de conceber a vida, na escolha ou opção entre ideais e valores. Na forma mais ampla, essa concepção é *vitalista*, no sentido que o bem supremo é a vida e seu pleno desenvolvimento. Donde, a aceitação de um pressuposto inicial, o da liberdade da criança como indivíduo. Cada criança tem a sua própria vida a viver e a expandir. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 180).

Na obra de D'Ávila, o *Método Montessori* é apresentado com a finalidade de promover a “autoeducação” da criança. Para a aplicação desse método, o autor salienta que o material didático deve ser tratado sob o ponto de vista do desenvolvimento fisiológico e psíquico da criança. Distinguindo-se em três partes: primeiro pelo desenvolvimento da função motora ou o exercício do sistema

muscular; em seguida pela educação dos órgãos dos sentidos; e por fim o desenvolvimento da linguagem. Tendo como a observação como “guia fundamental”, o autor aponta as “lições” desse método:

As lições – Neste método as lições são individuais. Característico principal delas deve ser a brevidade. Uma lição tornar-se-á tanto mais perfeita, quanto mais limitado for o número de palavras. A *simplicidade* é outra virtude da lição montessoriana. O terceiro predicado deve ser a *objetividade*. Torna-se indispensável que desapareça a personalidade da professora, para que só o objeto da lição fique em evidência. (D’ÁVILA, 1958, p. 307) (Grifos do autor).

A obra *Decroly e os centros de interesse*, por sua vez, é descrita por D’Ávila como um programa único que deveria ser aplicado aos alunos mais adiantados e gradativamente sendo aplicado aos alunos com “grau inferior”, “de modo que quase ao mesmo tempo a escola inteira trata da mesma lição”. (D’ÁVILA, 1958, p. 291). Assim como Montessori, a base é a observação, com a finalidade de fazer o trabalho de associação nos centros de interesse, descritos como as necessidades sentidas pelas crianças: “alimento-me”, “tenho frio”, “defendo-me”, “trabalho” e “divirto-me”.

De acordo com Lourenço Filho (1969), o *Método Cousinet* – assim tratado por D’Ávila – foi uma experiência no ensino público francês em princípios do século XX, e que teve como um de seus líderes o inspetor escolar Roger Cousinet. A proposta era transformar as atividades nas escolas públicas com o objetivo de “harmonizar as exigências oficiais com o interesse natural dos discípulos”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 169). O sistema chamado de *Trabalho por Equipes* agrupava de maneira espontânea as crianças para as atividades escolares, nas quais em grupos os alunos trabalhavam livremente para responder um problema proposto pelo professor.

D’Ávila descreve o *Método Cousinet* como um plano flexível, que levaria os alunos a desenvolver a iniciativa, a autodisciplina e a escolha de trabalhos mais de acordo com suas preferências e inclinações. Nesse contexto, seria engendrado nos alunos um espírito de “colaboração, respeito mútuo e rendimento”. Além da prescrição para a constituição das equipes, D’Ávila marca o funcionamento do método na prática:

O método considera as diferenças individuais dos alunos, dá atenção ao problema, serve para o meio rural e urbano, valoriza as excursões dos alunos para um contato maior com a vida real, procura ligar a vida da família e comunidade. (D’ÁVILA, 1958, p. 302)

As influências de J. Dewey e H. Parkhurst são tratadas por Lourenço Filho (1969) como a “renovação nos Estados Unidos”. Talvez a característica mais marcante dessa renovação, para o autor, seja a formação social do povo americano, pois, livre do preconceito das tarefas manuais, “aprender fazendo – *learning by doing* – era um princípio por todos admitido”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 171). Segundo o autor, no início do século XX nos Estados Unidos destacou-se o movimento ativista, que tinha foco em três pontos básicos: as diferenças individuais, com atenção às capacidades e interesses dos alunos; as atitudes sociais dos educandos no ambiente da escola; e o papel de seus próprios desejos e propósitos em participar do planejamento e direção de certos exercícios da aprendizagem. Dessa forma,

[...] a gradual influência dessas ideias fazia deslocar a didática do arranjo formal do conteúdo das lições para a sequência das atividades dos alunos. Surgiram três sistemas que, por diferentes aspectos, procuraram atender a esses pontos: o *plano Dalton*, o *sistema de Winnetka*, e o *sistema de unidades didáticas*, de Morrison. Paralelamente, desenvolveu-se também o *sistema de projetos*, e o de *unidades de trabalho*, mais flexíveis. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 172) (Grifos do autor)

Dentre os planos e sistemas apontados anteriormente sobre a experiência norte-americana, D’Ávila trata diretamente do *Plano Dalton*, de Helena Parkhurst e, dialoga com o *Sistema de Projetos* de John Dewey. O autor paulista retrata o *Plano Dalton* como a possibilidade de os alunos aprenderem a “governar-se por si mesmos” e, ao mesmo tempo, governar a própria iniciativa. Isso seria possível através da perspectiva do uso de laboratórios no lugar das tradicionais classes.

Laboratórios, que podem ser idioma (composição e linguagem) literatura, aritmética; geografia; história; desenho, ciências naturais. Nos laboratórios, que são salas ambientes, encontram os alunos, além do material indispensável ao estudo, bibliotecas especializadas, mapas e quadros. (D’ÁVILA, 1958, p. 296).

Lourenço Filho (1969) assinala que o controle do trabalho dos alunos seria feito em duas fichas, uma do aluno e a outra do professor. Nessas fichas seriam anotados os “contratos de trabalho”, dessa forma os professores seriam mais conselheiros e orientadores das atividades do que propriamente transmissores. De acordo com esse plano, cada tema estudado deveria ser preparado em oito partes:

introdução, assunto, problemas, trabalho escrito, trabalho de memória, conferência, referências bibliográficas, relações com outros assuntos.

O *Sistema de Projetos* idealizado por Dewey, segundo Lourenço Filho (1969), foi um refinamento dos sistemas de *Dalton* e *Winneckta*. Nesse sistema havia a tentativa de se evidenciar a importância educativa de tarefas de realização livre pelos alunos e a necessidade de que suas atividades dessem forma e direção aos propósitos do trabalho. Nessa conjuntura, Lourenço Filho (1969) descreve os pressupostos do Sistema de Projetos de Dewey, baseados nas conclusões da psicologia funcional, da seguinte forma,

[...] a vida mental é considerada como um instrumento de adaptação ou ajustamento individual. Não vivemos para sentir, pensar e agir, senão que sentimos, pensamos e agimos para viver e para enriquecer e enobrecer a vida. Daí a importância dos impulsos da ação e, mais que isso, a das interações, propósitos ou fins da ação, segundo os quais a experiência individual e social logra organizar. A vida humana é uma constante realização, com percepção de elementos e condições, novas realizações com base no que se tenha percebido, e assim, sucessivamente, mediante reorganização ou reconstrução progressiva. (p. 200).

Outra obra empregada nos estudos da Escola Normal de Conselheiro Mata foi a obra *Didática da Escola Nova* do cubano Alfredo Miguel Aguayo, publicada no Brasil pela primeira vez em 1935. As análises apresentadas sobre essa obra são referentes à 9ª edição, da Companhia Editora Nacional, de São Paulo, publicada em 1954. Essa edição compõe a série fundada por Fernando de Azevedo e intitulada *Atualidades Pedagógicas*, e foi traduzida e comentada por João Baptista Damasco Penna e Antônio D'Ávila.

Segundo Trevisan (2009), essa obra teve grande impacto nos escritos de D'Ávila sobre as práticas escolares e sobre os conceitos da Escola Nova. Afinal, segundo a autora, “as posições e orientações apresentadas por D'Ávila encontram-se estreitamente relacionadas com as apresentadas por Aguayo, educador cubano responsável pela proposição de uma didática da Escola Nova”, que se posiciona a respeito do ensino das disciplinas escolares e de seus métodos – História Natural; Física, química e mineralogia; Geografia; História; Higiene; Moral; Instrução Cívica; Aritmética; Leitura e Escrita; Linguagem; Ortografia; e Desenho.

A obra, dividida em 30 partes, descrita pelo autor como sendo “fruto de perseverantes estudos que [fez] na Universidade de Havana, foi composta esta obra

em uma série de lições dadas, de 1931 a 1932, em [sua] Academia pedagógica [daquela] cidade” (AGUAYO, 1954, p. 13). A primeira parte apresenta os princípios gerais da didática – conceito e divisão da didática; funções da aprendizagem; plano de estudos; motivação da aprendizagem; e a preparação e direção dos trabalhos escolares.

Aguayo parte do pensamento dos educadores do século XIX, que deram novos contornos ao pensamento educacional, sobretudo, a partir da importância do positivismo e da civilização industrial. Dentre as principais referências, destacam-se Herbart, Pestalozzi, Froebel, autores esses que teriam contribuído para a renovação da didática moderna, fundamentando as inovações e progressos da prática escolar criada pelo escolanovismo.

Os sistemas filosóficos do século XIX (especialmente os idealistas e os positivistas) deram nova orientação à didática escolar. A transformação mais radical dessa disciplina pedagógica foi, porém, determinada pelas necessidades e interesses de nossa civilização industrial e pelos progressos que a psicologia tem feito nos últimos cinquenta [sic] anos. Ambas essas influências se deve, em primeiro lugar, a criação da nova didática. (AGUAYO, 1954, p. 18).

De acordo com Pinto (2007) o estudo da psicologia infantil desabonou o método racionalista, reforçando uma perspectiva evolutiva própria ao positivismo de Comte. Aguayo observou que a criança não era um ‘adulto em miniatura’, mas um sujeito que, em seu desenvolvimento individual recapitulava os diversos níveis de desenvolvimento da espécie, em direção à maturidade.

Tal perspectiva característica do nascimento da psicologia científica no final do século XIX dialogava com os pressupostos escolanovistas na obra de Aguayo:

De acordo com a didática escolanovista proposta por Aguayo, é essencial que os educandos pratiquem atividades que despertem seu interesse e prazer e que permitam encontrar sentido nas atividades realizadas na escola. O trabalho do professor deve, portanto, ter relação com a experiência do aluno, com os interesses básicos da infância, daí a importância que a nova didática atribui à motivação pedagógica. (TREVISAN, 2009, p. 188).

De forma a caracterizar, ainda que superficialmente as práticas de leitura da escola, as fontes indicam o perfil de obras lidas pelas alunas. Assim é que, no segundo semestre de 1952, foi realizado na Escola Normal Regional D. Joaquim

Silvério de Souza um levantamento estatístico e nominal das obras consultadas por alunas, professores e alguns visitantes da instituição⁷⁶.

De acordo com o documento, os dados estatísticos indicavam o intenso uso da biblioteca, bem como uma baixa nas consultas no mês de dezembro, por conta do período de férias das alunas:

agosto – 581 consultas;
 setembro – 589 consultas;
 outubro – 798 consultas;
 novembro – 752 consultas;
 dezembro – 78 consultas.

(Registro da Biblioteca “Dr. Abgar Renault” da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, de 1952).

Segundo a relatora, a professora de matemática Maria Eremita de Souza, todos os livros das matérias disciplinares foram consultados e entre os dicionários tiveram destaque *Lelo em 2 volumes*, *Enciclopédia do Curso Secundário*⁷⁷ e *Verbos Regimes*. Além dessas obras de referência, os livros mais lidos segundo o documento foram:

Coleção Menina e Moça; Sombra do Arco-íris; Coleção José de Alencar, destacando O Guarani, Senhora, o Tronco do Ipê, Til, Sonhos d’ouro e Minas de Prata; Palavras a minha filha; Alguém está a minha espera; Rapariga Moderna; Aventuras de Tibicuera; A Fada das Flores; Tesouro da Juventude; Botânica divertida; Aves Brasileiras; A Mamãezinha; Diamantina: o arraial do Tijuco; Catecismo do Pe. Álvaro Negromonte. Na parte das biografias notei que todas as alunas tiveram grande interesse em ler as seguintes biografias: do Padre José de Alencar; de Pasteur; de D. Pedro 2º; de Santa Terezinha; de Back; e de Duque de Caxias. (Registro da Biblioteca “Dr. Abgar Renault” da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, de 1952).

Apesar de as informações sobre as obras descritas acima serem limitadas, podemos inferir que existe uma grande concentração de consultas a obras literárias como a coleção *Menina e Moça* e a coleção de José de Alencar. Destaca-se, também, a consulta de obras de divulgação científica ou de biografias célebres,

⁷⁶ Nesse período, vale destacar, que além das estudantes do curso normal frequentaram a escola professoras-alunas do 5º curso regional de treinamento.

⁷⁷ Não existem maiores informações sobre essa enciclopédia no documento, no entanto no período circulava a obra organizada por Álvaro Magalhães, “Enciclopédia do curso secundário” publicado pela editora Globo (RS) em 1941.

como a biografia de Pasteur e botânica divertida, e livros de caráter religioso como as biografias do Padre Anchieta e Santa Terezinha e o catecismo do Pe. Álvaro Negramente⁷⁸, obra caracteristicamente conservadora.

Para remontar aos princípios pedagógicos que nortearam a escola normal de Conselheiro Mata deve-se considerar, obrigatoriamente, o processo formativo e a experiência profissional de Helena Antipoff. Afinal, grande parte das ideias apresentadas anteriormente é fruto de um conhecimento que teve suas origens na Europa, com os quais a educadora teve contato direto, antes e depois de sua vida no Brasil. Ademais, é preciso ressaltar que Antipoff não foi uma mera reprodutora desses conhecimentos mas, sim, uma profissional ativa e engajada, que desenvolveu uma perspectiva autoral, fruto do contato com a realidade brasileira e seus desafios próprios⁷⁹.

Nascida na Rússia em 1892, Helena Antipoff viveu até os 16 anos em São Petersburgo, importante centro político e cultural do império czarista. Segundo Campos (2003b), Antipoff era de família aristocrática e foi educada num ambiente internacionalizado. Em seus anos de infância, presenciou a valorização crescente da atividade científica na sociedade russa e a agitação social que precedeu a revolução comunista de 1917.

Em 1908 Antipoff muda com sua família para Paris e a partir desse deslocamento envolve-se nos debates que caracterizavam o ambiente intelectual da cidade, convivendo com os seminários na Sorbonne, e buscando se inteirar das inovações na área científica. De acordo com Campos (2003b), Helena Antipoff estagiou no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris entre 1909 e 1912, onde começou sua formação científica, “tendo participado dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças então elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon” (p. 211).

Em seguida, entre 1912 e 1916, Antipoff frequentou o *Institut des Sciences de l'Education Jean-Jacques Rousseau*, em Genebra, onde obteve o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Campos (2003b) assinala que Antipoff foi orientada por Edouard Claparède e fez parte do primeiro

⁷⁸ Segundo Orlando (2012, p. 23): “...ao se apropriar de alguns autores, sobretudo da Psicologia e da Medicina, como Claparède e Montessori, por exemplo, o autor criou um repertório de saberes pedagógicos católicos que validava algumas contribuições oriundas das Ciências da educação e contribuía para um projeto de pedagogização da sociedade, fundamentado na articulação possível entre religião e ciência”.

⁷⁹ Vide Campos, 2003b.

grupo de professoras da *Maison des Petits*, escola experimental anexa ao *Institut Rousseau*. O objetivo do Instituto era experimentar novos métodos educativos, “resultando na proposta da Escola Ativa, segundo a qual as atividades educativas deveriam acompanhar o movimento dos interesses do educando”. (CAMPOS, 2003b, p. 211).

Tanto o Laboratório Binet-Simon como o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, eram instituições, na época, profundamente envolvidas no movimento de renovação educacional que atravessava a Europa. A ampliação do acesso à educação e a universalização dos sistemas de ensino colocavam novas questões para os educadores. (...) Essas tensões estavam presentes e se intensificavam nos sistemas de ensino de massas (...). Os grandes sistemas escolares vinham produzindo evidências recorrentes das diferenças nos padrões de desempenho dos estudantes, o que tornava pouco eficiente o ensino de massa. Foi exatamente essa demanda – como diagnosticar e trabalhar com as diferenças individuais na escola – que se colocou para os estudiosos da psicologia da inteligência na época. (CAMPOS, 2003b, p. 212).

De volta à Rússia, em 1916, Helena Antipoff presenciou o início da Revolução de Outubro de 1917. No período entre 1919 e 1924, ela trabalhou em estações médico-pedagógicas como psicóloga-observadora. A partir desse momento, junto com pedagogos, psicólogos e médicos, foi convidada para estudar crianças abandonadas em São Petersburgo.

Segundo Campos (2003b), essa experiência de observação de crianças e adolescentes fez com que Antipoff elegesse “o método da ‘experimentação natural’, desenvolvido por Lazursky em Moscou, como o mais apropriado em psicologia” (p. 213) (grifos do autor). O método da experimentação poderia combinar a observação no ambiente natural, por longos períodos, e o rigor da experimentação, estudada nos laboratórios.

Helena Antipoff regressa a Genebra em 1925, e volta a trabalhar como assistente de Édouard Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, e como professora de Psicologia da Criança na Escola de Ciências da Educação no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Na visão de Campos (2003b), essa nova passagem por Genebra oferece a Antipoff a possibilidade de incorporar e fundir as experiências de sua primeira passagem pela Suíça com os novos rumos da psicologia soviética.

Trata-se sem dúvida de uma perspectiva diferenciada, e o aprendizado na Rússia parece ter influenciado o trabalho desenvolvido nessa época, de grande produtividade. Diversos trabalhos publicados em Genebra, entre 1926 e 1929, testemunham essa fusão entre a influência funcionalista de Claparède e a psicologia histórico-cultural russa (ANTIPOFF, 1926, 1927a, 1927b, 1927c, 1927d, 1928a, 1928b, 1928c). (CAMPOS, 2003b, p. 214).

Por fim, em 1929, Helena Antipoff chega ao Brasil a convite do Governo mineiro para assumir a cadeira de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento do Estado. Segundo Campos (2003a), Lourenço Filho – o então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – salientou o fundamental papel de Antipoff para a psicologia educacional na direção do laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte entre as décadas de 1930 e 1940.

Além disso, ela foi uma das responsáveis pela criação do *Museu da Criança* da Escola de Aperfeiçoamento; pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932); pelo complexo Educacional da Fazenda do Rosário (a partir da década de 1940) e pela Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo (1949). Foi também professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional nos cursos de Didática (licenciatura) e de Pedagogia na Universidade Minas Gerais. Em meados de 1940, Helena Antipoff atuou no Departamento Nacional da Criança – Ministério da Saúde – , no Rio de Janeiro (Distrito Federal à época), e participou da criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil.

Na capital federal, a educadora engajou-se nas reflexões sobre a educação rural. Entretanto, sua participação nesse ramo ocorreu, especialmente, quando voltou a residir em Belo Horizonte, em fins de 1947. A convite de Abgar Renault, Antipoff assumiu o cargo de Chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER), criado oficialmente em 1949.

Na trajetória dos princípios pedagógicos que orientaram as ações educativas da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza, faz-se necessário dialogar com os trabalhos produzidos por Helena Antipoff, cotejando-os com autores que se dedicam à temática das escolas normais rurais desse período. Nesse aspecto, Campos (2003b) destaca o protagonismo de Antipoff em relação aos princípios educativos abordados nas escolas normais regionais mineiras fundados no seu referencial escolanovista.

A *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*, volume 4º, de 1992, apresenta de forma detalhada as publicações da pesquisadora em diversos momentos de sua vida profissional. Neste volume, são tratadas especificamente as diretrizes para a educação rural e, dentre elas, a *Orientação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no curso normal regional da Fazenda do Rosário*, escrito pela psicóloga em 1949 e publicado nessa coletânea.

O princípio da democratização do ensino, com a expectativa de que todas as crianças brasileiras pudessem participar desse processo, e da democracia no cotidiano da escola foram abordados com veemência por Antipoff. Campos (2003b) ressalta que Antipoff debateu diversas vezes sobre esse tema ao longo de sua obra, “inspirando-se nos princípios escolanovistas defendidos por Claparède” (p. 223). A escola deveria ser um ambiente educativo cujos efeitos deveriam ser irradiados para o meio social circundante, Nas palavras de Antipoff,

A escola, longe de constituir uma torre de marfim de caráter privilegiado, ao contrário terá o máximo empenho de irradiar a sua influência, atuando generosamente em torno de si e prestando maior número de serviços úteis à comunidade de que faz parte geográfica ou socialmente falando. (ANTIPOFF, 1992, p. 65)

Essa perspectiva democrática liberal vai de encontro ao momento político e social do Brasil, após o período ditatorial de Vargas, na afirmação da necessidade da incorporação de um maior contingente da população à democracia liberal. Nesse processo, Andrade (2014) assinala que a extensão da escolarização se tornou necessária tendo em vista a melhoria da qualidade da força de trabalho nacional e, conseqüentemente, uma maior racionalização dos processos produtivos industriais e agrícolas. Atingir esse objetivo, “por seu turno, contribuiria, ao permitir a elevação da riqueza do país e supostamente, sua maior divisão, para a consolidação da nova ordem social democrática” (ANDRADE, 2014, p. 96).

Em relação ao método, Campos (2003b) sugere que Antipoff recomenda para as escolas normais rurais o uso da “experimentação natural” de Lazursky, de forma ampliada. O princípio da experimentação natural passa a denominar a forma de organização das atividades pedagógicas nesses centros, “que enfatizava especialmente a liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo” (CAMPOS, 2003b, p. 224). Nesse contexto, a competição era substituída, na Fazenda do Rosário e em Conselheiro

Mata, pela pedagogia que privilegiava a colaboração entre os alunos, “o aprendizado deveria se fazer em um ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar” (CAMPOS, 2003b, p. 224). Dessa forma, Antipoff (1992) propõe que,

[...] os métodos e processos usados se valham principalmente da intuição, da experimentação, da verificação, sempre que possível individual, dos resultados apurados e da meditação mais aprofundada de sua significação para o conhecimento do mundo físico e social. Sempre que possível usar da pesquisa, motivada por um interesse patente ou uma necessidade premente de resolver problemas de vida ou de ciência. (*opus cit.*, p. 66).

Nessa perspectiva, Renault (1952), ao discursar na abertura da instalação do curso de admissão ao curso normal regional da Fazenda do Rosário, em 19 de agosto de 1949, aponta o importante auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos na concepção dos estudos e métodos a serem desenvolvidos nas escolas normais regionais mineiras. Segundo o então secretário de educação de Minas Gerais, a escola mineira precisava renovar-se, e para tanto, deveria renovar também as práticas de seus professores. Nesse contexto, Renault (1952), contagiado pelas ideias escolanovistas, caracteriza o ambiente e as ações para que essas escolas de formação tivessem sucesso,

Para falar primeiro do seu aparelhamento, nela não haveremos de encontrar as carteiras comuns, mas mesas e cadeiras em que seja possível não apenas o trabalho individual, senão também as atividades de grupos ou os trabalhos de “equipe”; paredes livres e espaços bastantes para gravuras e objetos em exibição nas próprias salas de aula; ensino sem rigidez que impede correlação com as capacidades, incapacidades e necessidades especiais dos alunos considerados individualmente; constante contacto dos pais dos alunos com a escola; utilização de tudo quanto houver de educativo dentro do pequeno universo escolar, isto é, dentro do círculo social de que a escola é expressão cristalizada; o ensino e a aprendizagem como faces do mesmo progresso propiciatório da expressão da personalidade do aluno e não como um meio de constrangimento intelectual ou moral ou ambos; menos formalismo e mais espontaneidade vital; menos informação, talvez, e mais formação. (RENAULT, 1952, p. 89) (Grifos do autor).

Vale destacar que a questão dos métodos utilizados, sobretudo em Conselheiro Mata, será mais bem aprofundada a seguir, nas discussões sobre o currículo, a carga-horária e a didática empregada na instituição diamantinense. Além desses pontos, podemos acrescentar as atividades extra-classe vividas pelas normalistas em seu processo de formação.

Outro aspecto amplamente disseminado por Antipoff, e descrito de forma aprofundada no capítulo 3º, é a preocupação com o registro das atividades e do cotidiano escolar. Esse processo, materializado por meio dos diários, tem função primordial na engrenagem pedagógica da escola normal. Antipoff (1992, p.66) delibera que, “todos os passos importantes da pesquisa sejam devidamente registrados, a fim de constituir uma documentação pedagógica para trabalhos posteriores e o controle de sua eficiência”.

Em relação ao agrupamento dos alunos para desenvolver as atividades práticas nas escolas normais rurais, Helena Antipoff (1992) recomendava a divisão em dois grupos: “o grupo mais adiantado, do ponto de vista escolar, e o grupo menos desenvolvido” (p.66). A intenção é a de que o grupo *menos avançado* fosse ajustado para acompanhar o *mais avançado*, e ao final todos estivessem no mesmo nível. Entretanto, Campos (2003b) afirma que,

Nessa época, a autora abandona a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos de 1930, e decide incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais e tipos de habilidades nas salas de aula do Rosário. (CAMPOS, 2003b, p. 224)

Essa nova visão adotada por Antipoff talvez possa ser atribuída à realidade vivenciada nas escolas de formação. Afinal, ao menos no caso de Conselheiro Mata, a instituição recebia alunas de nível intelectual e cultural muito semelhantes, e ademais, deve-se considerar o rígido e disputado processo seletivo como uma ação de nivelamento das normalistas. Uma recomendação proposta por Antipoff (1992) era a de desenvolver os trabalhos em pequenas turmas, nesse caso possibilitando a interação dos diferentes níveis das alunas.

Os trabalhos práticos efetuar-se-ão em equipes ou turmas pouco numerosas – 4 a 7 alunos. As turmas terão uma estruturação – havendo o responsável pela turma, seu auxiliar, o responsável pelo material (ferramentas, outros materiais), responsável pela escrita e registro das atividades e seu auxiliar, (um se dedicando a traçar o registro dos planejamentos, enquanto outro registrará as realizações). A essas figuras da turma poder-se-á dar as seguintes designações, respectivamente: o guia, subguia, zelador, subzelador, primeiro escrivão, segundo escrivão. (*opus cit.*, p.67)

Cabe observar a tensão entre os princípios democráticos propugnados pela autora e sua proposta de organização dos grupos e das tarefas, rigidamente definida. Na análise das fontes e na fala das ex-alunas, os princípios democráticos

transformavam-se em exercícios burocráticos, como no caso da escrita dos diários, que deveriam ser ao mesmo tempo espontâneos e obrigatórios.

Por fim, consideraremos, de forma geral, a influência norte-americana na construção das concepções educacionais brasileira. Importante frisar que as ponderações aqui apresentadas estão relacionadas ao contexto histórico educacional, haja visto que, analisando a documentação da escola normal de Conselheiro Mata, não foi possível perceber a presença direta dessa manifestação pedagógica norte-americana no interior da instituição. Entretanto, julga-se necessário essa discussão pelo fato de que algumas instituições, como o Instituto de Educação de Minas Gerais, receberam essa influência e, que, por sua vez, seus professores atuaram no distrito diamantinense.

Barreiro (2013) aponta que, a partir de 1945, a história do ensino agrícola foi marcada pela presença dos EUA por meio da extensão rural. Tal projeto visava valorizar e agregar medidas para ascender o nível de vida no meio rural, tendo como foco o agricultor. “O ensino agrícola foi valorizado tanto para a formação de técnicos agrícolas para instruir os habitantes do campo quanto para formar professoras rurais” (BARREIRO, 2013, p. 647).

Segundo Barreiro (2013), os EUA disponibilizaram técnicos em educação rural, cederam bolsas de estudo para brasileiros naquele país e, com o apoio da UNESCO, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Além do mais, a partir de meados da década de 1940, observa-se a intensificação da difusão das teorias educacionais norte-americanas no Brasil. A autora revela, assim, o papel decisivo dos EUA na construção do ensino agrícola e no desenvolvimento da campanha nas décadas de 1950 e 1960.

A educação rural tornou-se pauta nas campanhas comunitárias, fundamentadas no desenvolvimento de comunidade, cuja adoção esteve ligada aos convênios estabelecidos com os Estados Unidos (EUA), como estratégias de ação na educação rural, extensiva ao trabalhador rural adulto, não se restringindo somente à escola. (BARREIRO, 2013, p. 649).

Nesse contexto, de acordo com Mendonça (2011), o Ministério da Agricultura – órgão responsável pela educação rural no Brasil nesse momento – define um plano quadrienal de trabalho que deveria ser executado a partir de 1948. Porém, com os atrasos no repasse de fundos tal plano só teria início um ano depois. Esse

plano teve como suporte a Fundação Interamericana de Educação e tinha como objetivos:

a) desarrollar relaciones más íntimas con docentes de la enseñanza agrícola de los Estados Unidos; b) facilitar la capacitación de brasileños y norteamericanos especializados en la enseñanza profesional agrícola, y c) hacer posible la programación de actividades en el sector de educación rural, de interés para las partes contratantes. (MENDONÇA, 2011, p. 477)

Segundo a autora, o fruto desse acordo foi a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, órgão administrado pela superintendência de ensino e agrícola e veterinária do Ministério da Agricultura. Essa comissão baseava-se em três iniciativas: primeira, a criação de Centros de Entretenimento para trabalhadores Agrários; segunda, a realização de estudos de Sociologia Rural e Educação Visual; e por fim, a implementação das “Semanas Rurais”, que durante sua execução, “modo de la ‘pedagogía del ejemplo’, la superintendencia de enseñanza agrícola distribuiría premios en materiales y ofrecería medios de trabajo agrícola en establecimientos de asistencia social” (MENDONÇA, 2011, p. 478).

Mendonça (*opus cit.*) assinala que, entre 1930 e 1950, as novas práticas de ensino oriundas da Europa foram pouco a pouco suplantadas e modificadas por meio da assistência técnica oferecida pelos Estados Unidos. A autora aponta os Clubes Agrícolas e as assistências comunitárias como os maiores símbolos dessa relação de “cooperação” entre EUA e Brasil, que asseguraram um mercado de consumo “seguro para bienes y servicios norteamericanos”.

A partir de esa concepción instrumental de educación, se sometía a la población del campo a una infinidad de intervenciones, muy distantes de las prácticas efectivamente educativas, considerando el proceso en curso de sustitución de la Escuela por actividades de extensión dirigidas a la asistencia técnica y financiera. (...) se construía la necesidad del crédito y la “imperiosa exigencia” de las máquinas e insumos producidos en los Estados Unidos, como signos de la moderna Agricultura. En el nuevo registro, la “enseñanza agrícola” se transformaría en instrumento de negociación de los conflictos sociales en el campo, consagrando la identidad subalterna del trabajador rural frente a los demás trabajadores. (MENDONÇA, 2011, p. 486) (Grifos da autora).

Outro convênio firmado entre Brasil e EUA por meio do Ministério da Educação e Cultura, em 22 de junho de 1956, foi o acordo com a USOM-B (*United*

States Operation Mission — Brasil), que deu início ao Programa de Apoio ao Ensino Elementar – PABAE. Segundo Paiva (1995), a estratégia de fundação do programa previa a inauguração de um centro piloto no Instituto de Educação em Belo Horizonte e o estabelecimento de centros similares em São Paulo, Belém, Manaus, Rio de Janeiro e Porto Alegre. O autor afirma que mesmo que o programa tenha sido implementado apenas no centro piloto, sua influência teve repercussão nacional. Nesse aspecto, Paiva (1995) aponta os objetivos do PABAE, a saber:

- 1) Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas escolas normais mais importantes do Brasil.
- 2) Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as escolas normais como para as elementares.
- 3) Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de instrutores de professores de ensino normal e elementar recrutados em regiões representativas do Brasil que, ao regressarem, serão contratados pelas respectivas escolas normais para integrarem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de dois anos. (*opus cit.*, p. 11).

De acordo com o autor, no centro piloto em Belo Horizonte, professoras do curso normal, supervisores, inspetores e diretoras de escolas primárias e normais de diferentes estados fizeram cursos de aperfeiçoamento. Esses cursos proporcionaram a produção e a distribuição de material didático por meio das assessorias das secretarias de educação dos estados; assim, “o PABAE contribuiu para a divulgação de uma abordagem dos problemas da escola primária que predominou no período que vai do final da década de 50 até o início da década de 70” (*opus cit.*, p. 11).

A participação americana na direção do programa durou sete anos, quando as atividades ali desenvolvidas foram integradas ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, órgão do INEP⁸⁰. Nesse período, algumas professoras, além do pessoal dos quadros burocráticos da educação no país foram enviados aos EUA para cursos de capacitação.

No diário redigido por M.F.A. de 05 de outubro de 1960, consta o relato da presença de D. Helena Lopes, secretária de educação de Diamantina nas décadas

⁸⁰ Segundo Xavier ao analisar a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais (CRPE): “Se por um lado, a instalação da unidade consorciada do CBPE em Minas sintonizava a intelectualidade mineira ao repertório cultural dos anos 1950/60 - que atribuía ao problema educacional brasileiro um cunho eminentemente social e cobrava do Estado a elaboração de políticas públicas que contemplasse a questão - por outro, vinha ao encontro da tradição da cultura política mineira. Qual seja, a postura de conferir ao Estado o caráter diretivo dos processos de modernização e desenvolvimento regional”. (Xavier, 2006 p. 5).

de 1940 e 1950. O relato apresenta a participação de Helena Lopes no PABAAE e descreve sua incursão aos EUA. Na narrativa, a diarista apresenta o grande encantamento com a possibilidade dessa experiência e relata que, após uma palestra geral, D. Helena reuniu-se com o Clube Pedagógico para falar sobre o ensino exercido nesse país. De acordo com a diarista, D. Helena Lopes “diz que a nossa escola não só é conhecida no Brasil como no exterior. Disse que, o que viu nas escolas rurais nos Estados Unidos vê aqui também em miniatura”.

4.2 - Organização das disciplinas escolares na escola normal de Conselheiro Mata: Currículo e Práticas de Ensino

O Curso de Formação de Professoras Rurais organizado no distrito de Conselheiro Mata de Diamantina tinha como proposta uma preparação diferenciada para as futuras professoras rurais, que atuariam na escola e na comunidade, pelo desenvolvimento do meio rural e dos modos de vida dos rurícolas. Partindo dessa visão, serão apresentados e analisados a seguir a estrutura curricular da escola normal e sua carga-horária, tentando perceber as formas didáticas e práticas de ensino exercido nessa instituição.

Para tanto, partimos dos dispositivos legais da época, documentos organizados pela escola normal de Conselheiro Mata e da Fazenda do Rosário em Ibirité, e os discursos normativos de Helena Antipoff acerca desse assunto. Os documentos e obras analisados serão cotejados com as pesquisas de autores que trabalham os conceitos de *disciplinas escolares* e *Cultura Escolar*, tais como: Luciano Mendes de Faria Filho *et al* (2004), Dominique Julià (2001), Antônio Viñao Frago (2008), e Carlota Boto (2003).

Em relação aos documentos localizados na Escola Normal de Conselheiro Mata, pode-se destacar: o pedido de funcionamento do curso de treinamento de 1950; o registro de aulas do curso normal – 1950 e 1951; o Livro de Registro de Atividades de aulas dos professores da escola normal de Conselheiro Mata e demais atividade que ocuparam as alunas sob a assistência dos professores da escola de 1951; o Relatório das aulas de matemática do curso normal regional – 1951 e 1952; a Ata da reunião da congregação do Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de 1952; o Quadro de notas – 1952 a 1956, e de 1962 e 1963; e o Livro de lançamento de atas de exames finais e provas parciais e de 2ª

época – Conselheiro Mata – 1957 a 1974. Além desses documentos produzidos pela Escola Normal de Conselheiro Mata, foram localizados na instituição notas de aulas de diversas disciplinas, da 1ª e 2ª séries do Curso Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo”. Acredita-se que esses documentos foram enviados para o distrito diamantinense com o intuito de fomentar as práticas educativas desse educandário.

No período em que se insere essa pesquisa, vigorava no Brasil a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Essa Lei estabelecia a organicidade e as finalidades do Ensino Normal no Brasil. Outro dispositivo legal que regulamentou as escolas normais, nessa ocasião em Minas Gerais, foi o Decreto-Lei n.º 1.873, de 28 de outubro de 1946, que ajustava o ensino normal no Estado aos princípios e normas da lei Orgânica do Ensino Normal.

As duas normativas estabeleceram em dois ciclos o ensino normal e seus cursos, que seriam o ensino normal primário em quatro anos, e o ensino secundário normal em três anos. No artigo 4º, parágrafo 1º, da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 determinou que o “Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal”. Dessa forma, o curso de regentes de ensino primário, organizado em quatro séries anuais, compreenderia, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Normal, Art. 7º - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946).

De acordo com essa legislação, o ensino de trabalhos manuais e de atividades econômicas da região deveria satisfazer a programas específicos, que

proporcionassem aos alunos o conhecimento das técnicas regionais de produção e aproximasse as normalistas da organização do trabalho na região. Além disso, caberia aos cursos regionais formar as alunas com “explicações sobre o modo de vida, costumes e tradições” da região na qual a escola estava inserida.

Para tanto, de acordo com o artigo 13º dessa lei, os programas das disciplinas deveriam ser simples, claros e flexíveis, e teriam suas bases delimitadas nas orientações metodológicas que o Ministro da Educação e Saúde expedisse. Nesse contexto, os trabalhos em classe não deveriam exceder vinte e oito horas semanais, em qualquer dos dois ciclos do ensino normal, devendo atender na composição e execução dos programas os seguintes pontos:

- a) [a] adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Normal, Art. 14 - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946).

Faria Filho *et al* (2004) assinala que os elementos que compõem o currículo escolar representam um trabalho contínuo de novas interpretações e avaliações do que deveria ser *conservado* ou *esquecido* da experiência humana. Essa seleção curricular opera na herança cultural por meio de conteúdos considerados imprescindíveis à educação do homem e essenciais à perpetuação da sociedade. Nessa perspectiva, além de se estabelecer os saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, também se realizava a reorganização e reestruturação desses saberes.

Essa seleção decorria de fatores sociais, políticos e ideológicos que comportavam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizava pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes

(currículo real) e discentes (currículo aprendido). Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 146)

Nessa perspectiva, ao analisar os dispositivos curriculares e as práticas de ensino organizadas para a escola normal de Conselheiro Mata, deve-se considerar o Plano de Recuperação Econômica e Fomento de Produção de Minas Gerais lançado em 1947. Afinal, segundo o governador Milton Campos (1948), por meio desse plano o governo organizaria a ação nos domínios da economia. Nele, consta como “solução dos nossos problemas, o ensino técnico e profissional, relacionado com a indústria e as atividades agrícolas”. (p. 6).

A educação nesse educandário seria instrumento ordenador e orientador de todas as atividades do meio rural, promovendo o progresso coletivo do estado. Dessa forma, o governador mineiro acentua o “cunho prático” pelo qual o pessoal docente que atuaria na escola pública da zona rural deveria passar, e como esse tipo de escola se tornaria um centro cultural e de “irradiação de conhecimentos capazes de proporcionar à população local uma vida mais ativa e mais próspera”. (CAMPOS, 1948, p. 7). Nessa conjuntura, o governador mineiro enumera uma série de questões, que “[darão] melhor ideia da importância do Curso” Normal Regional:

Quais os objetivos da educação e cultura do povo, tendo-se em vista a prosperidade do país, e como a escola primária pública pode colaborar para esses fins na zona rural? Quais os processos mais eficientes de trabalho escolar de que se poderá valer a escola rural em Minas Gerais? Como organizar a vida numa propriedade rural para torná-la propícia ao bem estar dos seus moradores e transforma-la em centro de civilização rural da população circunvizinha? (...) Quais as necessidades prementes (das escolas da zona rural) e como a escola rural D. Silvério procura satisfazê-las? (...) Como a escola rural pode contribuir para o levantamento de padrão de vida econômica, social e cultural da região estudada? (CAMPOS, 1948, p. 8)

Helena Antipoff (1992) recomendava às professoras da escola rural uma visão ampla e um preparo sólido, que as tornassem capazes de atuarem como agentes do progresso social, e aptas a alterar o meio em que trabalhassem, “sem deixar, na espera platônica, como geralmente o faz o mestre, (...) desça das cátedras de Filosofia da Educação na rua e se encarne em obras de caráter imediato”. (p. 14). Dessa forma, Antipoff (1992) salienta que alguns cursos de formação de professores no Brasil utilizam “métodos preguiçosos” e nada ativos,

que formam apenas “plantas decorativas” e não acompanham as propostas da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Não nos parece plausível, entretanto, que as escolas normais atuais e que os institutos de educação, que ornaram a seu modo as capitais dos Estados e do Distrito Federal, com seu ensino ainda tão fortemente impregnado de academicismo artificial, possam formar guias esclarecidos e dinâmicos para as gerações em broto. E ficamos deveras estarecidos ao tomar contato com algumas escolas ditas dos cursos normal e regional, já funcionado sob o regime da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, e entretanto continuando seu trabalho pedagógico numa rotina desesperadora, com métodos preguiçosos da escola nada ativa, sem ciência, sem vida, sem alegria. Não será destes institutos de educação e destas escolas normais, mais estufas para plantas decorativas que viveiros de madeira sólida, que se deverá esperar a contribuição imprescindível da educação na formação da *mentalidade ruralista* e no progresso econômico e cultural do povo, a partir das zonas rurais. (ANTIPOFF, 1992, p. 14) (Grifos da autora).

Nesse aspecto, a estrutura curricular organizada para a escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza, entre os anos de 1950 e 1963, buscava, segundo Campos (2003b), habilitar as normalistas para a compreensão do homem do campo, com “ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida” (p. 224).

TABELA 11 – Disciplinas e Carga-Horária Semanal, por série e total, da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza

Disciplinas	Carga-Horária Semanal				Carga-Horária Total
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	
Português	4	4	4	4	16
Matemática	4	4	4	2	14
Atividades Agrícolas	5	5	4	2	16
Geografia Geral e Brasileira	2	2	---	---	4
História Geral e Brasileira	---	---	2	2	4
Ciências Naturais	3	3	3	2	11
Educação Física	3	3	2	2	
Francês	1	1	---	---	2
Religião	1	1	1	1	4
Música e Canto	1	1	1	1	4

Disciplinas	Carga-Horária Semanal				Carga-Horária Total
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	
Orfeônico					
Desenho e Caligrafia	2	2	2	2	8
Trabalhos Manuais ⁸¹	6	6	6	---	18
Economia Doméstica					
Psicologia e Pedagogia	---	---	2	3	5
Prática de Ensino	---	---	---	10	10

Fonte: Livro de lançamento de Atas de Exames Finais e Provas Parciais e de 2ª Época de Conselheiro Mata, e Pinto (2007).

Na tabela 8 acima são apresentadas as disciplinas organizadas pelo currículo da escola normal de Conselheiro Mata, ao longo do período investigado. Além dessas foram identificados cursos que complementaram essas disciplinas, tais como: Higiene Escolar, Puericultura, Enfermagem e Formação Moral. Acredita-se que essas disciplinas complementares foram ministradas, em alguns momentos à parte, por professores convidados do Instituto de Educação de Minas Gerais ou da Fazenda do Rosário e, em outros momentos, estavam incorporadas às disciplinas como Ciências Naturais.

Destaca-se, ainda na tabela 8, uma carga-horária considerável em relação às Atividades Agrícolas e nos Trabalhos Manuais e em Economia Doméstica. Tal centralidade respondia à perspectiva escolanovista de valorização da atividade do aluno e do trabalho manual, bem como buscava contrapor-se ao ensino verbalista criticado por Antipoff. Andrade (2014, p. 97) afirma que seria responsabilidade das normalistas ter cuidado para que a escola da escola “funcionasse como uma espécie de farol que irradiasse a luz de uma nova forma de sociabilidade”, gerida pela ordem e pela razão e concertada na emancipação do homem que trabalha.

Dessa maneira, o objetivo era moldar o interior do país a partir dos novos valores pensados nas cidades do trabalho e do desenvolvimento. Afinal, “melhorar a formação das crianças das áreas interioranas do país aparecia como uma garantia futura de evitar a permanência de bolsões de resistência à ordem do trabalho” (ANDRADE, 2014, p. 97). Para tanto, apostava-se no protótipo de vida familiar

⁸¹ Trabalhos Manuais e Economia Doméstica são disciplinas independentes, entretanto, muitas vezes são tratadas na documentação como a mesma coisa. Por exemplo, no livro de registro de avaliações essas duas disciplinas aparecem no mesmo campo de avaliação, apesar de serem apresentadas a parte na caracterização das disciplinas.

liberal, da proposta de participação trazida pelo novo regime político, pós Estado Novo, e das normativas racionais da vida produtiva.

Para cumprir sua missão educativa (...) todos os aspectos afeitos à vida da instituição escolar deveriam ser entendidos como elementos importantes de transmissão de uma cultura e de um padrão de comportamento a serem idealmente seguidos, tendo em vista o intuito da formação de um novo modelo de cidadão e de trabalhador. (*opus cit.*, p. 97)

Em relação à organização curricular proposta para a escola normal de Conselheiro Mata, vale destacar a alteração estabelecida pelo Decreto do estado de Minas Gerais nº 6.879, de 13 de março de 1963, que “fixa currículos para o ensino normal”. A partir desse Decreto, estabeleceu-se nessa pesquisa o recorte temporal até 1963, isso porque essa normativa legal acrescenta e modifica o conjunto curricular da escola. Destaca-se o acréscimo de mais uma série, a 5ª série, com o conjunto de três novas disciplinas: Estudos Sociais Brasileiros; Filosofia; e Sociologia. O ensino da Língua Inglesa surge para as 3ª e 4ª série, e as disciplinas de História e Geografia passam a ser ensinadas nos cinco anos de curso. Além disso, somam-se às disciplinas da 4ª série as disciplinas de Filosofia; Didática (em substituição à Pedagogia); e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que visava o estudo das instituições da sociedade brasileira e a organização do estado, a Constituição, os processos democráticos, os direitos políticos e os deveres do cidadão.

Partindo da recomendação de Dominique Julià (2001) acerca dos textos reguladores e projetos pedagógicos das escolas na pesquisa em História da Educação, “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (p. 19). Neste sentido, para além da análise da grade curricular, buscou-se observar as “realidades” nas quais estava inserido esse projeto de características singulares. Segundo a autora, centrar-se nos documentos normativos como verdades únicas inviabiliza o conhecimento da história sociocultural da escola, pois se “despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos tem encontrado no curso de sua execução”. (JULIÀ, 2001, p. 12).

Nessa direção, foram apresentados e examinados as disciplinas escolares e seus indícios de realização prática no interior da escola normal de Conselheiro Mata. Cabe aqui salientar que os documentos que fazem parte dessa exposição encontram-se temporalmente localizados nos primeiros anos de funcionamento da

escola, sobretudo entre os anos de 1950 e 1952. Com isto, o estudo das disciplinas será centrado apenas nas duas séries iniciais. Entretanto, pode-se observar, por meio do “Nosso Diário”, alguns desses fazeres pedagógicos em outros anos.

Viñao (2008) sugere que, ao tratar do estudo das disciplinas escolares, deve-se analisa-las como “organismos vivos”. Para este autor, as disciplinas não são objetos abstratos com uma essência universal e estática. “Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações” (VIÑAO, 2008, p. 204). Além disso, de acordo com Viñao (*opus cit.*), as disciplinas teriam três componentes básicos: o conjunto de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), os discursos ou contextos sobre o valor formativo, e a proficiência dos mesmos e as práticas profissionais.

Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, (...) denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica. (VIÑAO, 2008, p. 204)

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, em seu capítulo VI, que trata das aulas, exercícios e trabalhos complementares, o princípio que rege a relação entre professores e alunos seria um regime ativo de constante colaboração. Essa deveria ser a tônica na organização dos trabalhos escolares, uma aproximação entre os sujeitos do processo educativo e trabalhos escolares que tivessem como foco os problemas nacionais.

§ 1o O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de autocrítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.

§ 2o Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis aos futuros docentes. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Normal, Art. 27 - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946).

Nas orientações para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no curso normal da Fazenda do Rosário, organizadas por Helena Antipoff em 1949 e publicadas em 1992, seriam destinadas três horas diárias, ou dezoito horas

semanais para “estudos de cultura geral”. Dessa forma, “seriam reservados no primeiro semestre uma hora diária ao ensino da Língua Portuguesa, e uma hora ao ensino das Matemáticas, podendo ser modificado o horário de acordo com a experiência do primeiro mês de estudos”. (ANTIPOFF, 1992, p. 67).

Nesse movimento, a disciplina Língua Portuguesa - mais comumente apresentada nos documentos como “Português” - ocupava-se das noções metodológicas do ensino da Língua Pátria e de noções de gramática. Eram estudadas, segundo relatório da escola normal, através de aulas práticas voltadas para as seguintes ações, no segundo semestre de 1950, “correções dos erros encontrados nos diários das alunas, nas cartas e composições, relatórios, etc., partindo sempre deles para aulas mais teóricas” (*opus cit.*, p. 67). Ou seja, buscava-se fundar o ensino no diálogo com as práticas escriturísticas desenvolvidas pelas alunas na escola, nas quais os diários, como visto anteriormente, ocupavam posição de destaque.

Além disso, consta a composição diária pelas alunas, através de “temas reais”, de relatórios de atividades do curso, ofícios, cartas, requerimentos e “versinhos” como produção escolar. Na parte prática dessa disciplina são apontadas as seguintes ações: “Confecção de jogos didáticos da Língua Portuguesa. Dicionário ilustrado, aproveitando gravuras de revistas, feito em colaboração por todas alunas” (*opus cit.*, p. 67).

Nos relatórios escolares sobre a disciplina de Matemática ou Aritmética aparecem como programa da 1ª série: a escrita e leitura de números inteiros e decimais; os algarismos romanos; as quatro operações fundamentais; potenciação e radiciação; as medidas agrárias usadas entre os lavradores -“alqueire, quarta, neta e o litro”-; calculo mental rápido, o estudo de álgebra, dentre outros. Na 2ª série, além de aritmética e álgebra são acrescentados os estudos em geometria. Importante notar uma preocupação com o “grau de conhecimento das alunas na matéria”; portanto, eram aplicados testes para avaliar o nível de cada uma delas e, o cálculo mental com prática recorrente de ensino dessa disciplina.

Procurando conhecer o nível de preparo escolar de cada aluna, dada a heterogeneidade da turma, aplicou-se, no início uma prova que serviu também de ponto de partida para as aulas. No intuito de desenvolver a capacidade de raciocínio das alunas e dar-lhes mais ligeireza e exatidão, as aulas foram precedidas de uns 10 exercícios de cálculo mental, organizados antes pela professora e depois com a

colaboração das alunas. Ao que parece, tal prática produziu bons resultados, além de interessar muito as alunas. (Relatório do 1º Curso Regional de Treinamento para Professoras Rurais de Conselheiro Mata, Diamantina, 1950).

No relatório organizado pela Prof.^a Maria Eremita de Souza, em 1952, sobre a disciplina de Matemática, ela descreve que o programa não era rígido e foi construído a partir das necessidades das alunas. Buscou-se aliar as solicitações da vida prática cotidiana e dialogar com as situações reais e contemporâneas para formular as questões de ensino. Ressalta-se que esse discurso em relação às práticas da disciplina são recomendações do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER).

Seguimos durante o ano em parte o programa do Curso Ginásial, atualmente em vigor, em parte o programa a ser adotado pelos Ginásios cuja cópia nos foi fornecida pelo SOTER e ainda visamos o interesse e necessidades das alunas que se preparam para o meio rural. (...) Todas as questões foram dadas em suas relações mais práticas. Cuidou-se nas duas séries de ilustrá-las, tanto quanto possível, com gráficos, levando as alunas também a medir, pesar e comparar as diversas quantidades propostas nas questões. (Relatório das aulas de matemática para o Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 1952).

Os trabalhos práticos para essa disciplina são descritos por meio da apresentação de uma série de problemas escritos e orais, cálculos para achar a área da horta, jogos didáticos confeccionados pelas alunas, tais como: cartazes, fichas e relógios. “Medimos e calculamos os pátios, corredores, salas, jardins, horta e pomar da Escola. Fizemos excursão à Estação e calculamos com o agente o valor dos vagões com diversas mercadorias, sobretudo, as mais exportadas pela localidade” (Relatório das aulas de matemática para o Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 1952). Além disso, funcionou junto à “cadeira de aritmética” a *Cooperativa Escolar*. Observa-se também na matemática a estreita vinculação das práticas de sala de aula com os princípios escolanovistas, no discurso da professora.

As disciplinas de História – Geral e Brasileira – de Geografia – Geral e Brasileira – são apresentadas em conjunto, e versam sobre a necessidade de aprender as características geográficas e históricas primeiro da localidade, no caso o distrito de Conselheiro Mata, para as mais gerais do Estado, do país e depois do mundo. Dessa forma, o estudo da geografia estava dividido em três partes: 1) local –

Conselheiro Mata e Diamantina; 2) Regional: Alto do Jequitinhonha; e 3) Nacional: estudo dos estados do Brasil e sua divisão em regiões e o estudo de cada região.

O estudo da História também seguiu o mesmo critério, partindo da história de Conselheiro Mata, Diamantina, do Estado e do Brasil, tendo como foco a conjuração mineira, Bandeiras, Brasil Colônia, Império e República. Na metodologia da disciplina de História foi feito o estudo de algumas lendas locais e avaliou-se a possibilidade de aproveitá-las no ensino da disciplina. No caso da disciplina de geografia, a metodologia empregava a seguinte questão: “Porque Diamantina, cidade mais antiga que Belo Horizonte, tem menos desenvolvimento?”⁸². Nos trabalhos práticos, comum às duas disciplinas, são apontados as seguintes iniciativas:

Cada aluna confeccionou uma Bandeira Nacional, usando a fazenda encontrada na loja da localidade. Início da planta da localidade; Palestras sobre os municípios. Excursão no local denominado “Açougue” e em volta do terreno pertencente ao Curso com o objetivo de estudar o meio, conhecer a propriedade e os recursos da escola. Na aula seguinte fez-se o comentário excursão, estudando-se a possibilidade do desenvolvimento econômico, social e intelectual de Conselheiro Mata. (Relatório do 1º Curso Regional de Treinamento para Professoras Rurais de Conselheiro Mata, Diamantina, 1950).

A disciplina de Ciências Naturais estava diretamente ligada às noções de higiene e, por muitas vezes, essa última se sobrepunha à primeira. Nas descrições pedagógicas da Fazenda do Rosário, de 1951, arquivadas em Conselheiro Mata, a disciplina de “Ciências” na primeira série tratou da Alimentação, alimentos de formação e produtores de energia, por meio de desenhos de alimentos formadores de proteínas e o estudo do leite e seus derivados. Já na segunda série tratou-se da observação de uma gota d’água vista do microscópio, e dos aparelhos renal e respiratório. Em Conselheiro Mata, essa disciplina foi voltada para o conhecimento de pequenos animais na região e para observações meteorológicas do distrito. As atividades práticas são assim descritas,

Construção de fichas de observação do tempo, organização do herbário de plantas mais comuns na localidade, especialmente, as medicinais. Iniciou-se o museu escolar, foi feita experiência de germinação. Foram construídas pelas alunas dois aparelhos de física, feitos em taquarassu. (Relatório do 1º Curso Regional de

⁸² Interessante observar que a temática tratada, bem como o conceito utilizado de desenvolvimento é bastante característico da perspectiva sociológica do período (vide Xavier, 2006).

Treinamento para Professoras Rurais de Conselheiro Mata, Diamantina, 1950).

A disciplina de Educação Física ocorria todos os dias logo após a higiene pessoal, antecedendo o café da manhã, às 6:30h. Essa disciplina, que contava com parte teórica e prática, era composta de atividades de marcha, evoluções, marcha rítmica, movimentos dos membros, dentre outras. A escola normal de Conselheiro Mata participava de competições de voleibol com escolas de Diamantina e de outras regiões. Além disso, eram trabalhadas as práticas de atividades recreativas por meio de jogos, tais como: *Nunca três*; *Os Pescadores*; *O Coelho*; *Bomba Atômica*, entre outras. Segundo o relatório de 1950, “todos estes jogos foram dados para que as alunas aprendessem, para depois ensinar em suas escolas”.



FIGURA 19 - Exercício de evolução com arcos das alunas da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Emblema do projeto educativo de Conselheiro Mata, a disciplina “Atividades Agrícola” ou “Agricultura” tem papel central na formação das normalistas. Esta se faz presente tanto como disciplina que compõe a matriz curricular da escola, quanto pode ser observada por meio do Clube Agrícola, que será abordado na última parte desse capítulo. Essa centralidade relaciona-se com a premissa do curso em desenvolver o espírito agrícola nas alunas, para compreender e superar os desafios do campo e na perspectiva de formar sujeitos para o trabalho.



FIGURA 20 - Atividade agrícola prática das alunas da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

A formação das normalistas, cujo o objeto era a agricultura, tinha como finalidade gerar indivíduos aptos a contribuir e transformar o meio rural no papel de educadores e orientadores de atividades úteis ao desenvolvimento econômico e social das zonas rurais. Para tanto, a escola preocupava-se em ensinar técnicas de manejo da terra e formas de organização econômica e social. Dessa forma, o plano dessa disciplina estava organizado, em 1950, da seguinte forma:

Agricultura – sua divisão – solo e subsolo, tipos de solo. Adubos químicos e orgânicos, emprego dos mesmos. Viveiros: preparo e construção dos mesmos. Erosão, combate da mesma pelas curvas de nível. Soja e época do plantio, sua importância econômica. Pomar, sua instalação e localização. Doenças e pragas das plantas. Meios de evita-las e combate-las. Preparo de inseticidas Enxertias – preparo de cavalos, etc. (Relatório do 1º Curso Regional de Treinamento para Professoras Rurais de Conselheiro Mata, Diamantina, 1950).

Verifica-se que os conteúdos contemplados destinavam-se à aquisição de conhecimentos necessários à atividade rural e não à sala de aula, na direção proposta de tornar as professoras agentes sociais atuantes na comunidade. No mesmo sentido estavam as disciplinas de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica que visavam, por meio da experimentação direta, promover as habilidades das normalistas e, ao mesmo tempo, contribuir para a valorização do trabalho. Vale salientar que não foi possível identificar uma divisão muito clara acerca dos limites dessas duas disciplinas, haja visto que, por exemplo, *Corte e Costura* aparece tanto em *Trabalhos Manuais*, quanto em *Economia Doméstica*.

Essas atividades manuais eram realizadas em pequenos grupos e sua estruturação contava com a orientação dos professores. Porém, a organização e a condução das atividades eram de responsabilidade das normalistas, já que, para Antipoff (1992), as alunas deveriam ser preparadas para administrar e conduzir o processo escolar. Dessa forma, cada um desses grupos trabalhava durante quinze dias numa mesma função e, logo em seguida, havia um rodízio para que todas as alunas circulassem por todas as atividades da escola.

Cada turma fará trabalhos seguidos durante uma quinzena (ou semana, de acordo com as observações). Receberá o plano de trabalho em primeiro contato com o mestre que orienta os determinados trabalhos e os necessários e breves esclarecimentos de caráter geral (sem muita teoria). A turma realizará durante o prazo estipulado uma tarefa, esforçando-se a dá-la por terminada, naturalmente, no fim do prazo. (ANTIPOFF, 1992, p. 67)

As atividades relacionadas aos Trabalhos Manuais eram: confecção de bolsas de palha e cestinhos de capim, beneficiamento de esponjas de banho, construção de pinceis de madeira, elaboração de jarras e castiçais de chifre, além de trabalhos de encadernação. A carpintaria e o trabalho com cerâmica também faziam parte do rol dessas atividades, porém, segundo relatório de 1950, “apesar do grande interesse das alunas por esta atividade (cerâmica), houve pouco aproveitamento, devido à má qualidade do barro e os objetos não terem resistido à ação do fogo, quebrando-se quase todos”. Antipoff (1992) descreve como trabalhos elementares que se poderiam fazer sentado como trabalho manual da seguinte forma:

- a) Rasgar a palha de milho para colchões e travesseiros; (inconveniente – poeira e alergia do cabelo do milho para certos indivíduos);
- b) debulhar milho;
- c) selecionar milho – para plantio – o melhor, para moinho – médio, para animais – pior;
- d) debulhar ervilha, feijão;
- e) debulhar amendoim (inconveniente – comem muito);
- f) trançar tranças de palha de milho;
- g) preparar papel para palha de cigarro – com máquina de laminar. (ANTIPOFF, 1992, p. 63).

Outra atividade relacionada aos Trabalhos Manuais era a de Corte e Costura. Nesse processo, as alunas aprendiam a “tocar a máquina de pé” e a costurar, elaborar moldes e confeccionar blusas e macacões para os trabalhos na agricultura. Além disso, aprendiam a bordar as iniciais nas roupas confeccionadas por elas e, auxiliadas pela professora da disciplina, faziam lençóis, fronhas, travesseiros e aventais para as cozinheiras. Observa-se neste caso, não o ensino de bordado, de confecção de roupas finas, conteúdo presente nesta disciplina na formação de esposas e donas de casa. Aqui se fazia presente o ensino de uma disciplina que auxiliasse nas atividades de trabalho rural.



FIGURA 21 - Atividade de Corte e Costura das alunas da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Na disciplina de Economia Doméstica as alunas aprendiam a fazer bolos, doces, geleia das frutas de cada época, pasteis, etc. Segundo o relatório de 1950, o “ajantarado” do domingo seria de responsabilidade das normalistas. Todas as alunas deveriam organizar um caderno de receitas, com anotações “práticas e necessárias às donas de casa”. No planejamento das aulas enviado pela Fazenda do Rosário constam também as seguintes atividades: Lavagem de roupa e remoção de manchas; confecção de biscoitos; Uso do sabão *Lux*; Serviços de mesa – dez cuidados ao servir à mesa. Observa-se uma educação voltada tanto para a formação profissional, quanto para o mundo doméstico, preparando as alunas para a administração da casa, na função de esposa.

No relatório das atividades dessa disciplina, no ano de 1952, em Conselheiro Mata são descritas as atividades realizadas, a recomendação para adaptar a

cozinha para as aulas práticas, a solicitação de máquinas de costura e tesouras, e a aquisição de materiais para “indústrias caseiras”. Nas aulas teóricas daquele ano, as alunas aprenderam o valor da alimentação, regras gerais de cozimento de legumes; noções sobre habitação e sua origem; limpeza e arranjo geral da casa; combate a insetos caseiros, dentre outros. A lista de pontos da prova final dessa disciplina consta:

- 1) Executarem molde de calça simples com as próprias medidas;
- 2) Limpeza de móveis e vidros;
- 3) Massa de tomate;
- 4) Cerzido;
- 5) Geléia de tomate;
- 6) Lavar roupas brancas e passar;
- 7) Arranjo e ornamentação de uma mesa para almoço;
- 8) Passar e limpar roupas de lã;
- 9) Confeção de combinações Americana e armação;
- 10) Arranjo completo da dispensa;
- 11) Fazerem bolo (receita de bolo 1-2-3-4);
- 12) Regras gerais para cozimento de legumes por prática no almoço;
- 13) Preparação de almoço, observando as regras para preparo dos legumes;
- 14) Remendos;
- 15) Pregamento de botões e colchetes;
- 16) Valor da alimentação;
- 17) Origem da habitação e sua conservação;
- 18) Lavar louças de modo simples e prático aproveitando os restos de comida. (Relatório das aulas de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica para o Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 1952).

Em relação às disciplinas de Música e Canto Orfeônico, Desenho e Caligrafia as únicas informações são as prescrições dos professores da Fazenda do Rosário no ano de 1951. Nesse programa, o ensino da Música estava relacionado à

distinção entre melodia e harmonia nas obras de Wagner, Schubert e Beethoven, o estudo da melodia de Lincke e Strauss, da ópera *O Guarani*, e o ensaio do *canon Fartura*.

Na disciplina de Desenho e Caligrafia, as alunas deveriam analisar ilustrações de jornais, tendo sido proposto o planejamento da ilustração de trabalhos feitos sobre alimentação em diversas disciplinas, e nos Diários. Além da “cópia natural” de elementos da vida no campo como a “enxada, ancinho, tesoura de grama, farinha de madeira e do rabanete” (*opus cit.*).

No que concerne aos objetivos, à organização e às práticas das disciplinas de: Francês, Religião, Psicologia e Pedagogia, e Prática de Ensino, que constam da estrutura curricular de Conselheiro Mata, não foram identificados elementos que pudessem caracteriza-los. Entretanto, excetuando a disciplina de Prática de Ensino, o *Nosso Diário* forneceu alguns pontos para discussão das demais disciplinas.

Segundo informações dos diários, a disciplina de Religião, ministrada pelo Padre Aleluia, incorporava as aulas de Educação Moral além, como observado no capítulo anterior, das discussões acerca da Reforma Agrária e do anticomunismo. Na narrativa dos diários, a religião, que deveria ser o estudo das Religiões ou do espiritualismo, é tratada como uma catequese da fé católica, e estava carregada de preconceitos sobre um universo religioso que não estivesse relacionada ao Catolicismo.

Depois do repouso tivemos aula de Religião dada por Pe. Aleluia, ele nos contou a história de Jesus e seus discípulos. Jesus apareceu no monte chamado Tabor e também com os profetas Moises e Elias. Quando apareceu (sic) seus discípulos, eles viram que Jesus tinha se transfigurado e ficaram todos espantados. Os discípulos eram João, Pedro e Tiago. Um deles disse vamos fazer 3 casas? Uma para Jesus, outra para Elias e nós ficamos aqui mesmo. Logo ao pronunciar essas palavras apareceu o Divino Espírito Santo em forma de uma nuvem branca e um enorme trovão que lhes causou enorme espanto. Pedro caiu com faces em terra, os outros dois caíram para um lado. E por aí ficou terminada nossa aula. (Nosso Diário redigido por A.G.T. em 13 de Março de 1954).

A 4ª série teve aula de Religião; o assunto tratado foi a respeito do divórcio; mas perguntas diversas preencheram maior parte do tempo: versando sobre a ignorância religiosa no Brasil. A causa principal de ignorância de nossa gente é a grande influência das crenças negras e indígenas que vem desde os nossos ancestrais. (Nosso Diário redigido por M.D.S. em 19 de Maio de 1956).

Sobre a disciplina de Psicologia e Pedagogia, foram identificados poucos indícios nos diários, como o estudo da imaginação e “sua distinção entre sensação e imagens oníricas” (Nosso Diário, redigido por G.G.S. em 13 de maio de 1956) e a “leitura dos resumos referente ao Desenvolvimento emocional” (Nosso Diário redigido por M.D.S. em 19 de setembro de 1962).

Da mesma forma, os diários não apresentam elementos relevantes acerca das práticas ou metodologia de ensino para a disciplina de Francês. Em uma caracterização solitária, feita por N.G.M., em novembro de 1958, a aula de Francês é descrita da seguinte forma, “a professora ensinou os nomes das ferramentas mais utilizados para a agricultura, também ensinou os nomes dos automóveis, locomotivas, carroças e passou no quadro uma canção em francês que a professora de música ensinaria a cantar”.

Na caracterização e problematização das práticas pedagógicas no ensino das disciplinas escolares, tentou-se remontar as experiências vividas nesse processo por meio do currículo, das prescrições escolares e dos relatos institucionais e das alunas. Verifica-se a aprendizagem de conteúdos voltados para a formação docente, disciplinas ou conteúdos que contemplassem a vida rural e disciplinas voltadas para a formação das futuras donas de casa, destino de muitas ex-alunas do curso. Para completar o conjunto dessas práticas pedagógicas na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza serão abordados e analisados, a seguir, a presença dos clubes e grêmios escolares na formação das futuras professoras do meio rural.

4.3 - Clubes e Grêmios da escola normal de Conselheiro Mata: elementos de uma formação prática e científica para o meio rural

O número de trabalhos e tarefas é tão ilimitado quanto o são as variadas formas da atividade humana, produtiva e socialmente útil. (ANTIPOFF, 1992, p. 68)

Na proposta pedagógica das escolas normais regionais de Minas Gerais, estava em pauta a formação de professoras rurais com base na experimentação, na vivência direta das “coisas” do campo. Esse caminho, para Antipoff (1992), seria construído com o abandono da tradição bacharelesca e verbalista do ensino brasileiro, e por meio da adoção de uma concepção dialógica entre a teoria e a prática escolar ativa.

Essas práticas pedagógicas escolares foram organizadas na escola normal de Conselheiro Mata por meio de Clubes e Grêmios escolares. A intenção nesses clubes e agremiações seria a de desenvolver atividades práticas relacionadas a todo tipo de trabalho, dentre eles, Antipoff (1992) sugere os serviços domésticos, o cuidado da horta, do jardim e do pomar, a carpintaria, a construção, a cerâmica, o trabalho com máquinas, a eletricidade, a costura, o artesanato e o treinamento relativo ao uso do dinheiro.

A prática escolar dos clubes e grêmios carregava em si outros objetivos implícitos a esse caráter prático, evidenciando-se o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de cooperação, e do exercício das virtudes autenticamente democráticas. Além disso, Antipoff (1992), ao tratar dos clubes existentes na Fazenda do Rosário em 1950, assinala que eles proporcionavam “boa disciplina interna, revelando aptidões especiais e dons para liderança”. (p. 77).

Nesse sentido, a Revista Escola Rural, de 1960, salientava que as precauções com a higiene mental seriam tão importantes quanto os cuidados com o corpo, para a saúde do organismo. Afinal, segundo o artigo da revista, a boa saúde estaria relacionada à limpeza da mente, por meio de atividades desenvolvidas nos clubes de saúde. Para alcançar esse objetivo, seria “inculcando nas crianças a necessidade de serem otimistas e de porem de lado pensamentos inferiores, gestos e ações que rebaixam o caráter” (REVISTA ESCOLA RURAL, 1960, p. 15). Dessa forma, esse artigo transcreve alguns preceitos de higiene observados pelos sócios do clube de saúde “Dr. Jeová Santos”, da escola rural de Campos Redondos, município de Araguari, no norte do Triângulo Mineiro.

É necessário organizar, também, ao se organizar o referido clube (saúde), a elaboração dos estatutos. Alguns conselhos a serem observados pelos sócios serão copiados numa folha de cartolina, em letra de tipo maior, para ser exposta na sala, acima da farmácia do clube.

- 1 – Estar sempre calmo e paciente;
- 2 – Estar sempre alegre;
- 3 – Refrear, o mais possível, os impulsos da cólera e da violência;
- 4 – Evitar brigas e discussões inúteis;
- 5 – Evitar as más conversações;
- 6 – Evitar más palavras;

- 7 – Dizer sempre a verdade;
- 8 – Pensar, dizer e fazer só o que sabe ser benefício;
- 9 – Falar sempre bem de todos;
- 10 – Trazer as unhas sempre limpas;
- 11 – Evitar roer as unhas;
- 12 – Usar sempre o lenço;
- 13 – Andar calçado;
- 14 – Escovar os dentes diariamente. (REVISTA ESCOLA RURAL, 1960, p. 15).

Na percepção do conjunto dos clubes e grêmios escolares das escolas normais regionais de Minas Gerais, Campos (2003b) sugere que nesse processo foi idealizado, também, o valor pelo trabalho e a construção cidadã e democrática da escola. Ideias experimentadas por Helena Antipoff na Europa e na Rússia nas décadas iniciais do século XX.

Essas preocupações com a integração entre teoria e prática denotam uma característica importante no trabalho de Antipoff no Brasil: a visão positiva em relação ao trabalho manual, trazida também como herança da formação na Rússia e na França – sociedades onde a tradição camponesa é mais respeitada e valorizada. Trazem também a marca da herança genebrina: a preocupação com a educação para a cidadania e para a democracia. (CAMPOS, 2003b, p. 226).

Antes de tudo, cabe destacar que a prática relativa aos clubes e agremiações escolares está fundada nos preceitos escolanovistas. No entanto, a construção desse conceito pode ser observada no percurso histórico de construção da escola moderna. O uso dessa estratégia organizacional no ambiente escolar pode ser percebido através do *Ratio Studiorum* – plano educacional da Companhia de Jesus elaborado no final do século XVI –, segundo Margarida Miranda⁸³, nas *Normas para as Academias* que seriam uma espécie de clubes em que a atividade escolar e a produção literária eram estimuladas como recreio e fonte de lazer.

Nos séculos XVIII e XIX, a elaboração de propostas práticas para os fazeres escolares contempla uma série de abordagens que, de certa forma, estão relacionadas com os propósitos dos clubes escolares da forma que foram

⁸³ Em entrevista a prof.^a Margarida Miranda, do Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, relata as características do *Ratio Studiorum*. (<http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuitas.html>).

concebidos no século XX. Pestalozzi, por exemplo, fala de um “desenvolvimento natural” que enfatiza o ensino objetivo ou pelas coisas e Herbart apresenta a noção do “interesse”, “deslocando-se do plano intelectualista (...), para o da observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade de modificá-las pela aprendizagem”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 149).

Nesse sentido, com o advento do início de Renovação Escolar, a partir dos anos finais do século XIX, diversos autores escolanovistas contribuem com elementos que podem ser remetidos a essa prática dos Clubes e Grêmios escolares. Dentre tantos, estão Montessori e sua preocupação com a liberdade das crianças na escolha dos objetos em que pudessem agir; Dewey com sua *técnica dos projetos* percebe que o interesse é o “aspecto interno da experiência, o que move o educando e assim é por ele sentido”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 199). Na visão de Decroly, seria preciso modificar a essência do trabalho escolar; para tanto ele propõe o *Centro de Interesses* que estava baseado na observação, associação e expressão por parte do aluno.

O programa de Decroly funda-se sobre interesses médios e gerais da criança na idade escolar. Os conhecimentos não se apresentam aí classificados por disciplinas, em quadros lógicos formais, que carecem de maior significação do aluno. Os programas tradicionais, com discriminação de temas, conduzem a uma discriminação de aulas, que podem transcorrer sem qualquer relação entre si. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 191)

Somando-se a esses aspectos, estão as prerrogativas de Claparède, que desenvolveu a proposta da “escola sob medida”, destinada a proporcionar um ensino atento às diferenças individuais, proposta esta que influenciou diretamente nas decisões pedagógicas de Helena Antipoff. Nesse sentido, os clubes e grêmios escolares tiveram papel importante no desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas normais regionais mineiras, sobretudo, na promoção do espírito científico, e na ordenação do cooperativismo e da democracia escolar.

Vale assinalar, também, que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, em seu capítulo VI acerca das aulas, exercícios e trabalhos complementares, versa no artigo 29 sobre as atividades complementares e incentivava a organização de estruturas “extraescolares”. O intuito era promover a sociabilidade e a cooperação entre os alunos, além de avivá-los para as questões nacionais.

Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Normal, Art. 29 - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946).

Na escola normal de Conselheiro Mata foram identificados diversos Clubes, Grêmios e Centros de discussão e convivência escolar. Essas organizações promoveram iniciativas pedagógicas ativas, por meio de experiências internas, bem como através de trabalhos desenvolvidos junto à comunidade de Conselheiro Mata. Na escola normal do distrito da cidade de Diamantina, destacou-se o Clube Agrícola, o qual será analisado com maior detalhamento, dada sua relação com a identidade da escola.

4.4 - O Clube Agrícola Roberval Cardoso

*“Fundamos um clube rural
No princípio da semana;
Veio esterco do curral,
Está uma horta ‘bacana’.*

*Fizemos seis bons canteiros
Plantamos alface e alho,
Já plantamos três inteiros,
tudo foi nosso trabalho.*

*Fizemos cartas, pedindo
Bambus para o cercamento.
Com isto a horta vai indo
com um bom desenvolvimento. (O valor da escola rural – peça para
teatro de bonecos. Revista Escola Rural, 1950, p.36).*

O Clube Agrícola foi, sem dúvida, o maior símbolo das escolas normais regionais de Minas Gerais e, talvez, do Brasil. Para fundamentar essa afirmação pretende-se dividir a exposição e análise do Clube Agrícola como instrumento pedagógico em dois momentos. O primeiro está relacionado à sua dimensão *macro*, ou seja, uma análise desse instrumento com uma rede de clubes agrícolas no Brasil e suas implicações políticas. No segundo momento, numa dimensão *micro*, será analisada a experiência do *Clube Agrícola Roberval Cardoso* que funcionou na escola normal de Conselheiro Mata.

A origem dos Clubes Agrícolas no Brasil está localizada, segundo Mendonça (2006), em 1940, na campanha do Ministério da Agricultura a favor da disseminação desses clubes, após o retorno de alguns dos técnicos desse ministério, todos eles agrônomos, de viagem de estudos aos Estados Unidos. Esse intercâmbio era o resultado da assinatura do primeiro de um conjunto de tratados firmados com os EUA e o Ministério da Agricultura, promovendo a criação da Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios, em 1942. Essa parceria com instituições de ensino agrícola tinha como objetivo acelerar a formação dos trabalhadores rurais que “maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao ‘esforço de guerra’”. (MENDONÇA, 2006, p. 99) (Grifos do autor).

Assim, o Relatório Ministerial, de 1945, acusa o registro, junto à Pasta, de 886 Clubes entre 1º de janeiro de 1940 e 1º de junho de 1944, que teriam como contrapartida o fornecimento de adubos, sementes etc. pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura. (*opus cit.*, p. 99).

Importante destacar que o incentivo de criação de clubes agrícola e sua fiscalização, e outras atividades educativas⁸⁴ relacionadas à população rural promovidas pelo Ministério da Agricultura geraram intensos conflitos como o Ministério da Educação e Saúde⁸⁵. Assim é que as escolas normais regionais de Minas Gerais que seguiam as normativas previstas pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e do Ministério da Educação e Saúde, eram obrigadas a estabelecer os Clubes Agrícolas eram sujeitas à inspeção e ao envio de informações ao Ministério da Agricultura⁸⁶. Essa concorrência, como será notado a seguir, tomava corpo dentro das escolas normais por meio dos impressos enviados pelos dois Ministérios.

A proliferação dos clubes agrícolas ilustra as contradições existentes ao introduzir uma nova dualidade ao já dicotômico sistema de ensino brasileiro. Isto porque, apesar de definidos como entidades “extraescolares” incumbidas de divulgar conhecimentos sobre a vida

⁸⁴ Segundo Mendonça (2006), as práticas do Ministério da Agricultura com relação ao ensino agrícola se destinavam, predominantemente – embora não mais exclusivamente – à formação técnica de jovens e adolescentes, dentro do espírito pragmatista que marcara sua atuação.

⁸⁵ Acerca desse embate, ver Mendonça (2011 e 2006).

⁸⁶ “O Ministério da Agricultura, pelo seu órgão competente, articulado com o Ministério da Educação, para fins de cooperação pedagógica, exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-a não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Art. 56 - Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

no campo, funcionavam em anexo às escolas primárias da zona rural e, em certos casos, da própria cidade. Dessa forma, os grupos escolares encontravam-se, simultaneamente, vinculados ao Ministério da Educação e Saúde e dotados de “apêndices” geridos pelo Ministério da Agricultura. (MENDONÇA, 2006, p. 106) (Grifos da autora).

A partir de 1949, o Ministério da Agricultura firmou um novo acordo com os EUA e a Fundação Interamericana de Educação. Segundo Mendonça (2006), desse acordo surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura responsável pela proliferação de Centros de Treinamento de Operários Agrários, espalhados por todo o país. A autora aponta que a cooperação incluía o fornecimento, pelos EUA, de um grupo de técnicos em ensino agrícola; a execução, com especialistas brasileiros, de estudos e pesquisas por meio de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; a capacitação local de professores de ensino técnico agrícola; a obtenção de equipamentos e material de ensino, dentre eles rádio e cinema, além do incentivo de criação dos Clubes Agrícolas.

Um dos mais significativos desdobramentos da CBAR consistiu em definir como obrigação do Ministério da Agricultura fundar clubes agrícolas que funcionariam junto às escolas primárias do meio rural. Embora os primeiros clubes tenham sido implantados em 1942, somente com a Comissão seriam institucionalizados como uma modalidade de difusão de ensino rural sob alçada do Ministério, junto ao qual deveriam registrar-se de modo a obter subsídios. (MENDONÇA, 2006, p. 103).

Nesse contexto, os clubes eram compreendidos como complemento necessário e indispensável à educação, pois, para além do ensino da leitura e escrita, preparariam para a vida, segundo posição do Ministério da Agricultura. Dessa forma, era preciso incentivar a população rural para as atividades produtivas, por meio de orientações adequadas para o trabalho agrícola. Mendonça (2006) sugere que os preceitos associativistas e democráticos que fundamentavam os clubes agrícolas, nas décadas de 1940 e 1950, estavam diretamente ligados às orientações estadunidenses.

Os clubes agrícolas baseavam-se em seus congêneres norte-americanos, os Clubes 4-H (*head, heart, hands and health*) criados em 1937, cujos objetivos, dentre outros, eram dignificar o trabalho manual e engrandecer a profissão do agricultor; desenvolver o espírito de cooperação na escola, família e coletividade; incentivar a policultura; formar hábitos de economia; organizar uma cooperativa

para a venda dos produtos das plantações e criações dos sócios. (MENDONÇA, 2006, p. 107).

Seus sócios, segundo a autora, designados como “pequenos ruralistas”, experimentavam vivências especiais, “posto que somente adquiridas no exercício de atividades como a produção, cooperação e administração interna, tidas como fundamentais para a verdadeira educação democrática”. (*opus cit.*, p.107). Dessa maneira, caberia aos professores atuar num “serviço de catequese” programado para incentivar e dirigir a “juventude a compreender o que é a responsabilidade”.

Na década de 1950, os acordos estabelecidos entre Brasil e EUA ganham novos contornos com a implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, concretizadas no Serviço Social Rural do Ministério da Agricultura. Criado pela Lei nº 2.613 de 23 de setembro de 1955, o Serviço Social Rural visava “a prestação de serviços sociais no meio rural”, para a melhoria das condições de vida da sua população; “promover a aprendizagem e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho adequadas ao meio rural”; “incentivar a criação de comunidades, cooperativas ou associações rurais”; dentre outras.

Na conjuntura da década de 1950, como assinala Mendonça (2006), o ensino agrícola seria redefinido, abandonando as práticas escolares destinadas a crianças e adolescentes e evidenciando a assistência técnica e financeira a lavradores, fundamentada pela noção de *comunidades*, que deveriam ser formadas por meio do movimento associativista. Dessa forma, o caráter político dessas novas práticas educacionais influencia diretamente, segundo a autora, ao longo da década de 1950, na mobilização dos trabalhadores rurais “em prol da reforma agrária, através das Ligas Camponesas, fator mais que suficiente para explicar o redirecionamento impresso na ‘cooperação’ norte-americana”. (MENDONÇA, 2006, p. 109) (Grifos da autora).

Na esteira dessa história está o *Clube Agrícola Roberval Cardoso* que funcionou na escola normal de Conselheiro Mata. Esse clube perpassa todo o período de funcionamento da escola e, segundo a Diretora da escola estadual de ensino fundamental, que hoje ocupa as instalações da escola normal, essa prática foi reproduzida ali por muitos anos após o encerramento dessa instituição.

As atividades desenvolvidas pelo clube deram origem a uma série de documentos, presentes na Escola Normal Regional do distrito diamantino. Dentre eles, destacam-se as prescrições do Serviço de Informação Agrícola, representado

por publicações e normativas destinadas para as escolas primárias, técnicas e normais rurais em todo país. Além dessas obras normativas, a escola normal e as alunas organizaram e produziram uma série de documentos acerca das práticas “ruralistas”, que analisaremos a seguir.

Foram localizados na escola normal de Conselheiro Mata dois livros de ata do Clube Agrícola. No primeiro, as anotações vão de abril de 1956 a setembro de 1959; o segundo, registra as reuniões de outubro de 1959 a agosto de 1968. Nesses dois documentos o *Clube Agrícola Roberval Cardoso* está associado ao número 279⁸⁷.

Outra observação importante acerca desses livros de ata relaciona-se com o nome do clube. Roberval Pompilio Cardoso foi o autor da obra que direciona as ações dos clubes ou agremiações rurais no Brasil. Essa obra, disponibilizada pelo Ministério da Agricultura através do Serviço de Informação Agrícola, compõe a “série clubes agrícolas” e seria uma contribuição para o Serviço Social Rural, tendo sido publicada em 1952.

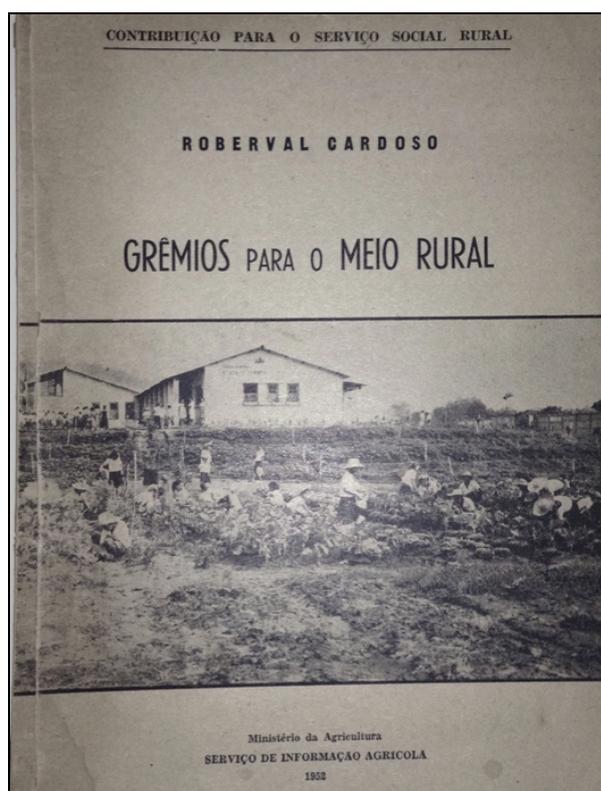


FIGURA 22 - Capa da publicação do Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura: “Grêmios para o Meio Rural” de Roberval Cardoso de 1952.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

⁸⁷ Acredita-se que essa referência numeral está relacionada ao seu registro nacional no Ministério da Agricultura.

Essa obra era dividida em duas partes. A primeira é destinada aos “Grêmios para menores” e trata do clube agrícola, da cooperativa escolar agrícola, da organização de escoteiros e prescreve informações para a organização de clubes de saúde, recreativo, de reforma do lar e o centro social da escola. Na segunda parte, destinada ao “Grêmio para adultos” são tratados os assuntos de cooperativas e a formação de clubes e grêmios de caráter cívico, religiosos, de caça e pesca. Além disso, apresentava conselhos acerca da saúde e do centro social rural.

O autor aponta em “Grêmios para o meio rural” que os clubes deveriam ser prioridade para as escolas do meio rural, pelo “enorme auxílio que suas atividades concretas [prestavam] a todas as matérias do currículo escolar”. (CARDOSO, 1952, p. 11). Dada sua importância, segundo o autor, os clubes agrícolas no Brasil e estabelecimentos escolares, entidades religiosas, propriedades e empresas localizadas no meio rural deveriam ser orientados, fiscalizados e auxiliados pelo Serviço de Informação Agrícola. Nesse sentido, são apontadas as vinte finalidades que os clubes agrícolas deveriam considerar:

- 1 – Inculcar na consciência de seus sócios o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e a ideia do seu valor econômico e patriótico;
- 2 – Dignificar o trabalho manual, elevar e engrandecer a vocação e a profissão do agricultor;
- 3 – Mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos;
- 4 – desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na coletividade;
- 5 – Incentivar a policultura e proporcionar a aprendizagem de métodos agrícolas racionais, pondo em prática os princípios da agricultura científica e demonstrando os rendimentos das lavouras e criações bem tratadas;
- 6 – Suscitar no espírito dos sócios, especialmente meninas, a verdadeira significação da palavra “lar”;
- 7 – Colaborar para o melhoramento permanente da vida rural, tornando-a mais agradável e aperfeiçoando-a sob o ponto de vista da sociabilidade, da estética e da cultura geral;
- 8 – Formar e cultivar hábitos de economia e orientar os sócios sobre a melhor aplicação do seu dinheiro;

9 – Fazer propaganda, na comunidade rural, da vivenda bonita, confortável, alegre e higiênica, ensinando os sócios a achar belas a ordem e a limpeza;

10 – Proteger animais e plantas;

11 – Trabalhar pelo reflorestamento, organizando o bosque do clube em terreno que deve ser dado pela Prefeitura ou proprietário local;

12 – Florir as janelas das casas dos sócios e realizar, todos os anos, o concurso das janelas floridas;

13 – Comemorar a 21 de setembro o “Dia da Árvore” e dedicar um dia à comemoração anual da principal cultura ou criação local;

14 – Conseguir das autoridades municipais e estaduais, bem como dos particulares, que cooperem na extinção da saúva, e instruir, no último trimestre do ano, o “Dia da Saúva”, para demonstração do combate coletivo àquela praga;

15 – Influir para que as praças, ruas e estradas da localidades sejam arborizadas;

16 – Organizar uma cooperativa para a venda dos produtos das plantações e criações dos sócios;

17 – Difundir as regras da alimentação sadia como base da boa saúde, ensinando a apreciar o valor nutritivo dos alimentos e os processos racionais de prepara-los;

18 – Organizar uma biblioteca e um museu;

19 – Combater as queimadas, a erosão, as doenças e pragas das lavouras e criações;

20 – Enaltecer a vida e a obra dos grandes pensadores, naturalistas, cientistas, sociólogos e homens de ação, cujas ideias e realizações tenham tido influência decisiva nos domínios científico, social, técnico ou econômico da vida nacional. (CARDOSO, 1952, p. 12).

Importante notar que essas recomendações focam elementos variados, tais como o higienismo, a valorização do homem do campo e das condições de vida rural, a promoção do trabalho manual, e a denúncia dos “perigos” do mundo urbano. Destaca-se, também, a diferenciação de gênero nas prescrições, cabendo à mulher a defesa da vida doméstica rural num ambiente limpo, acolhedor e bem cuidado, num contexto de forte evasão dos moradores do campo em direção às cidades. O autor cita que, até o ano de 1952, haviam sido registrados 1.356 clubes agrícolas no Ministério da Agricultura, com cerca de 43.000 sócios no Brasil.

Os Clubes Agrícolas no Brasil contavam com uma série de publicações com recomendações de organização e dos fazeres do campo. Dentre outras obras,

obteve-se acesso aos guias de Henrique Furtado Portugal – *Noções de Higiene Rural* –, de 1949, e de Xavier Placer – *Como Organizar a Biblioteca do Clube Agrícola* –, de 1953. Essas obras, de caráter didático, semelhantes a manuais de ensino, foram editadas e publicadas pelo Serviço de Informação Agrícola, e compunham as bibliotecas dos Clubes Agrícolas pelo país, objetivando subsidiar as práticas dessas organizações associativas.

Além da coletânea de obras referenciais produzidas e distribuídas pelo Ministério da Agricultura, foram identificadas algumas normativas enviadas por essa Pasta à escola normal de Conselheiro Mata. Essas visavam estabelecer um padrão para os clubes agrícolas, além de reivindicar informações sobre o andamento dos mesmos. A seguir transcrevemos uma dessas normativas, que versam sobre a “Organização de Clubes Agrícolas” e os objetivos desses clubes⁸⁸,

1 – O Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura esta empenhado em auxiliar a organização e manutenção de clubes agrícolas, para a formação de uma mentalidade ruralística nas novas gerações do Brasil.

2 – Para cumprir essa finalidade, o S.I.A. estimulará a fundação de clubes agrícolas em todos os Estados, aos quais prestará assistência técnica e material:

a) orientando a sua organização técnica e material;

b) fornecendo-lhes:

I – ferramentas; II – Sementes e mudas; III – publicações; IV – adubos, inseticidas e fungicidas; V – prêmios e auxílios.

3 – Para ser amparado pelo S.I.A., deve o clube agrícola pedir registro, preenchimento para tanto, o boletim que lhe for enviado, do qual constam as seguintes informações:

a) nome;

b) data de fundação;

c) endereço completo, inclusive nome da escola a que pertence;

d) número de sócios;

e) trabalhos realizados;

⁸⁸ Não foi identificado a data do documento, entretanto, as características elencadas levam a crer que fazem parte do período histórico dessa investigação.

f) elementos de que dispõe (terreno, ferramentas, dinheiro, proteção oficial ou particular na localidade, etc);

g) nomes sócios e da professora que os orientam, assim:

I – professora; II – presidente (sócio aluno); III – secretário (aluno sócio); IV – tesoureiro (sócio aluno).

4 – O clube agrícola satisfaz às suas finalidades:

a) mantendo: I – horta; II – jardim ou cultura de flores, em vasos, latas, janelas; III – pequenas criações de aves, coelhos, abelhas e bicho da seda.

b) orientando os seus sócios em assuntos agrícolas;

c) fazendo excursões a propriedades agrícolas, participando nelas de sementeiras, colheitas, podas, combates a pragas, de todas atividades agrícolas, enfim;

d) realizando concursos e exposições de produtos colhidos pelos sócios;

e) colaborando com os serviços públicos na racionalização dos métodos de trabalho agrícola corrente no Brasil

5 – todo clube agrícola mantido com a cooperação do Serviço de Informação Agrícola deve relatar-lhe, semestralmente, as suas atividades, documentando-as com fotografias, sempre que possível.

6 – A correspondência dos clubes agrícolas deve ser endereçada para:

Sr. Diretor do S.I.A. Ministério da Agricultura – 4º andar

Largo da Misericórdia – Rio de Janeiro, DF. (Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, s/d).

Na dinâmica do Clube Agrícola Roberval Cardoso da escola normal de Conselheiro Mata, as alunas eram incentivadas a aprender a teoria e a prática das técnicas agrícolas. Durante as reuniões quinzenais, as alunas expunham os relatórios dos trabalhos realizados e apresentavam as aprendizagens desse período, como a cultura de produção de certas frutas e outros alimentos. O clube arrecadava dinheiro vendendo produtos da horta e do pomar, sendo esses recursos financeiros revertidos em obras e na compra de materiais e ferramentas necessários à agricultura.

A Cultura do Abacate. É originário do México. São três os grupos principais: Antilhano, mexicano e guatemalense. Multiplica-se por semente e enxertia. Prefere solo profundo e fértil. Número bastante

interessante e muito dissentido pelos sócios. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 4 de junho de 1956).

Entretanto, os discursos registrados nas atas do clube agrícola de Conselheiro Mata vão além de normativas agrícolas: representam a construção da imagem da professora rural, indicam os fazeres necessários para o homem do campo e, de certa forma, apresentam uma visão contraditória da vida no campo, ora repleta de benefícios, ora caracterizada pela degradação do ambiente, demandando sua salvação.

Na reunião do clube agrícola de 11 de agosto de 1956, as normalistas receberam a visita de representantes dos estados da Paraíba, do Maranhão e de Goiás. Esses representantes foram conhecer a escola normal de Conselheiro Mata e as ações do clube. As clubistas apresentaram uma encenação intitulada: *Fora do meio rural não existe encantamento*.

Esta peça foi escrita por colega da 2ª série, baseada nessa frase de D. Helena Antipoff. Refere-se ao desânimo do homem do campo por causa dos insucessos na lavoura, criação de gado etc, e pelo falso encanto da cidade. É a professora rural que tem a obrigação de lhe ajudar estimulando-o, ensinando-lhe o combate a queimada, a fazer o reflorestamento. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 4 de junho de 1956).

Para complementar a ilustração aos convidados, duas normalistas apresentaram uma encenação sobre a professora rural e seu trabalho na comunidade. O diálogo encenado seria entre uma professora rural e um fazendeiro, “que veio solicitar a ela alguns conselhos, especialmente, na cultura do café. Ela ensinou como deve colher as sementes, como fazer canteiros de sementeira, como semeá-las e transplante” (*opus cit.*).

O Serviço de Informação Agrícola (SIA) enviou três representantes para conhecer as atividades da escola normal de Conselheiro Mata, quando participaram da reunião do clube agrícola no dia 23 de agosto de 1956. As normalistas saudaram os visitantes e declararam sua alegria pela presença, “especialmente por parte da 4ª série, pois esta está prestes a sair e espalhar os conhecimentos aqui adquiridos e impedir o êxodo rural, podendo contar com a colaboração do Serviço de Informação Agrícola” (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza).

Depois de uma série de apresentações teatrais das normalistas sobre os alimentos saudáveis – “diálogo entre o leite e as verduras” – e os auxiliares da professora rural – terra, adubo, água, sol, semente e ferramenta –, um dos representantes da SIA usa da “palavra franca”. Em seu discurso, este apresenta sua visão sobre a vida no campo, do papel da professora rural e a burocracia necessária para o andamento dos clubes agrícolas assistidos pelo serviço.

Dr. Guaraci disse que a única Escola Normal Rural que ele não conhecia era a nossa e estava encantado com o exemplo de D. Lidimanha e o nosso. Disse que o problema fundamental do Brasil será resolvido por intermédio da professora rural, que tem uma árdua missão, pois viver na roça não é poesia. Disse que o apoio do SIA está na professora rural. Prometeu-nos uma ou mais publicações, ferramentas, o auxílio para organizarmos um clube modelo. Professor Moacir desejou saber como deve fazer para conseguir correspondência assídua com o SIA. Para isso deve enviar um relatório geral, de preferência de 3 em 3 meses. Para registro do clube a professora deve mandar uma cópia da ata de instalação do clube e um requerimento pedindo o registro. Desde que o clube é registrado terá o auxílio do SIA em todos os problemas. Prometeu publicar, em uma revista em que trabalha, retratos e reportagens daqui, porque o melhor meio de ensinar é com o exemplo. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 23 de agosto de 1956).

Se a melhor forma de ensinar é através do exemplo, como registra o representante do Serviço de Informação Agrícola, o Clube Agrícola Roberval Cardoso colocava esse lema em prática, utilizando o distrito de Conselheiro Mata como laboratório. Dessa forma, o Clube organizou no dia 21 de setembro de 1956 um desfile em homenagem ao “Dia da Árvore”. Vale destacar que assistiram a esse evento, o Dr. Mário Guerra Paixão, prefeito de Diamantina, Sr. Adolfo Mayer Consul da Alemanha em Minas Gerais, o ex-professor de agricultura da escola normal, Dr. Ferdinando Albrecht e autoridades locais.

Formadas de três em três desfilamos pela rua principal de Conselheiro Mata, até à praça. Os pelotões eram formados de 16 alunas, levando cada pelotão os produtos de determinados setores. Eram separados entre si por frases referentes à Agricultura. O 1º pelotão levava flores e a seguinte frase: “As flores enfeitam os lares e proclamam as maravilhas do céu”. O segundo levava hortaliças e a frase: “A agricultura é das artes a rainha”. O terceiro, frutas e a frase: “Sou fonte das vitaminas conservadora da vida”. O quarto, ferramentas e a frase: “Rasgando o solo trago o sustento da vida” e o 5º animais e a frase: “Cria e terá alegria”. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 21 de setembro de 1956).



FIGURA 23: Desfile das associadas do Clube Agrícola Roberval Cardoso pelas ruas de Conselheiro Mata com os produtos produzidos na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Na despedida das normalistas que concluíam o curso de Conselheiro Mata, elas recebiam sementes de hortaliças, flores, essências florestais, milho híbrido e revistas agrícolas como ofertas do clube. Além disso, a tarefa de criar nas escolas que atuavam um clube agrícola. “Ouvimos assim, uma saudação à quarta série, em nome do Clube Agrícola. Disse a saudação das esperanças do nosso clube em relação aos futuros clubes, fundados pelas professorinhas deste ano”. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 1º de dezembro de 1956). Segundo Antipoff (1992), esse legado representaria a construção de uma sociedade mais democrática e justa, cuja aprendizagem seria através da reprodução dos mecanismos de eleição e representação política.

Como primeiro número foi apresentado pela aluna da 4ª série, A.A., “Noções sobre Clubes Agrícolas”. Falou de como deve ser a fundação dos clubes agrícolas nas escolas. A professora deverá

fazer juntamente com os alunos, a eleição, tendo, antes, lhes explicado as qualidades que devem apresentar os diversos membros. A professora terá ocasião de ensinar aos alunos, futuros eleitores como agir em relação à escolha de valores para regerem um país. Poderá depois dirigir-se ao Serviço de Informação Agrícola, pedindo-lhe algumas ferramentas, revistas, etc. As atividades do clube deverão ser aumentadas, paulatinamente, de acordo com as possibilidades. (Livro de Atas do Clube Agrícola Roberval Cardoso da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 17 de março de 1956).

Na criação dos clubes agrícolas aliaram-se, portanto, duas dimensões. Por um lado, a tradição de organização coletiva característica do movimento escolanovista. Por outro, o destacado investimento na criação e controle dos clubes pelo Ministério da Agricultura buscava fazer frente ao êxodo rural, divulgando valores e dando subsídios para a fixação do trabalhador do campo, bem como buscando contrapor-se à difusão do ideário socialista no meio rural.

4.5 - O Grêmio Literário “Rui Barbosa”

O Grêmio Literário *Rui Barbosa* fez parte das organizações associativas das quais as normalistas de Conselheiro Mata eram estimuladas a participar. Para analisar as ações dessa agremiação, a pesquisa contou com um livro de atas, que registra as ações de 1956 a 1970. O Grêmio Literário partia do mesmo tipo de organização que o clube agrícola, sendo composto por alunas de diferentes séries que integravam o seguinte quadro funcional: presidente, vice-presidente, secretaria, oradora e tesoureira. Todos os membros eram escolhidos por meio de eleição de seus pares, contando com a orientação e a participação dos professores. Este caráter de controle da aprendizagem do exercício democrático mostrava-se presente, como observado anteriormente, nas mais diferentes dimensões da vida da instituição.

O livro de atas dessa agremiação literária registra o dia 2 de maio de 1956 como a primeira reunião. A escolha do patrono do grêmio literário homenageia o intelectual Rui Barbosa, que defendeu os princípios da República e atuou ativamente no processo de abolição da escravatura no Brasil. De acordo com a presidente do grêmio, a escolha do nome de Rui Barbosa aconteceu pelo fato dessa figura histórica ser um “grande escritor e estadista”. Para justificar a escolha do patrono, foi

proferida por uma das alunas da 3ª série uma palestra sobre Rui Barbosa, conforme relato do Livro de Atas:

G.V. nos falou de Rui como estudante, o qual estudou a vida toda, pois nunca achava suficiente o que sabia. Estudou com dificuldades, por motivos financeiros, porém pela sua inteligência inigualável, tornou-se o maior orador do Brasil, destacando-se especialmente na Conferência de Haia. Quando criança foi grande admirador do Pe. Vieira, pro este motivo, M.L., disse-nos algumas palavrinhas sobre este grande vulto das literaturas portuguesa e brasileira. Foi lido por L. A. "Pátria", trecho de Rui Barbosa. (Livro de Atas do Grêmio Literário Rui Barbosa 2 de maio de 1956).

Dessa forma, o grêmio literário tinha como finalidade, segundo sua primeira presidente, "despertar interesse pelo conhecimento da nossa evolução literária, distinguir estilos diversos, saber apreciar e escolher uma boa literatura, etc." (*opus cit.*). As associadas estudavam a vida e a obra de algumas "figuras literárias" importantes no Brasil e eram estimuladas a apresentar poesias e "quadrinhas" de sua própria autoria. Além disso, eram aplicadas algumas lições das aulas de Língua Pátria, "figuras literárias são termos que nos ajudam a escrever bem. exemplo: eufemismo (...) metáfora, prosopopéia" (*opus cit.*).

As sessões do Grêmio Literário aconteciam quinzenalmente, mas foi identificado, através do livro de atas, que as falhas eram constantes, justificadas por conta das provas finais. Essas sessões eram compostas por declamações de trechos de livros e poesias, cantos e interpretações musicais baseadas nas obras e autores estudados, e dramatizações inspiradas em suas leituras. Frequentemente, as associadas apresentavam esses números ou atos para as outras normalistas e os inúmeros visitantes que iam conhecer a escola normal de Conselheiro Mata.

Os autores estudados, homenageados e biografados pelo grêmio literário eram, dentre outros: D. Francisco Aquino Correia, Padre António Vieira, Pio XII, Abgar Renault, Humberto Campos, Machado de Assis, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, José de Alencar, Castro Alves, e Vinicius Meyer. Nas atas não existe uma justificativa clara para a escolha desses autores.

Partindo desses autores, pode-se inferir acerca de dois aspectos. O primeiro está relacionado ao reforço dos preceitos católicos na formação das normalistas. Nesse contexto, as alunas são instigadas a observar os exemplos de doação e desapego dados pelas figuras religiosas, estimulando uma visão sacerdotal da profissão docente. A presença da doutrinação religiosa amalgamada ao uso da

linguagem literária fez-se presente em vários momentos, em que o grêmio literário ocupou sessões inteiras na homenagem da “Santíssima Rainha Mãe de Deus”, dentre outras representações religiosas, como observado nas reuniões de maio de 1956 e junho de 1958.

Aos 31 dias do mês de maio de 1956, realizou-se no salão de cinema desta escola, mais uma reunião deste grêmio, com o principal objetivo de homenagear nossa querida mãe, Maria Santíssima, por estar findando o mês de maio, mês consagrado a Maria. (...) O programa a ser realizado nessa reunião foi o seguinte:

1º) Ave Maria – canto executado pela 2ª série, a 4 vozes da autoria de Forred;

2º) Oração à Virgem

3º) Mater Admirabilis – poesia por R.P., de autoria de Djalma Andrade;

4º) Mãe querida – canto pela 3ª série;

5º) Mãe Santíssima – poesia por G.G.;

6º) Os três olhares de Maria – leitura;

7º) Regina Coeli – poesia por A.A., da autoria de Cruz e Souza;

8º) Ave Maria – canto pela 4ª série;

9º) Biografia do Pe. Vieira. (Livro de Atas do Grêmio Literário Rui Barbosa 31 de maio de 1956).

O segundo aspecto está relacionado ao estudo de autores clássicos da literatura brasileira, com o objetivo de criar uma erudição nas práticas e na linguagem das normalistas. Esse caráter erudito compõe o programa literário das escolas nesse período e, de certa forma, gerava um distanciamento da cultura das regiões rurais ao tomar apenas esses clássicos como referência, de acordo com os cânones da época. Nessa conjuntura, como observado anteriormente na relação dos livros mais consultados na biblioteca no ano de 1952, as alunas se interessavam por obras “populares” como os romances da coleção “Menina Moça”. Dessa forma, a diretora, que acompanhava todas as sessões do Clube Literário, recomendava o uso de “pensamentos bonitos que tenham boa expressão literária”.

A terceiranista M.G.J. sugeriu que poderíamos apresentar pensamentos bonitos. D. Lidimânia disse que sim, contando que os pensamentos tenham boas expressões literárias, pois a finalidade do Grêmio é desenvolver a linguagem, enriquecendo-a em todos os

pontos de vista, expressões, formas, etc. (Livro de Atas do Grêmio Literário Rui Barbosa, 9 de abril de 1957).

4.6 - As demais associações escolares da escola normal de Conselheiro Mata

Por fim, foi observado um conjunto de *clubes* que funcionaram na escola normal de Conselheiro Mata e foram identificados no *Nosso Diário*. Importante notar que não foram localizados no acervo da escola normal livros de atas desses clubes, com exceção do livro de atas do Centro Cívico *Prof. Tabajara Pedroso*, datado da década de 1970. Sendo assim, as observações acerca desses clubes serão baseadas nos diários e em alguns registros fotográficos.

O *Clube de Recreação Infantil* tinha como objetivo a organização, por parte das normalistas, de montagem de peças de teatro de sombra, fantoches e máscaras. Essas montagens eram apresentadas em comemorações especiais e no catecismo que era dado para as crianças moradoras da localidade. Muitas dessas peças teatrais eram escritas pelas próprias alunas, sendo inventadas ou adaptadas a partir de outras histórias, usando temas para educação higiênica, alimentar e preceitos de moral.

Segundo D'Ávila (1958), as atividades teatrais deveriam ser realizadas durante todo o ano letivo, auxiliando na construção do conhecimento de diferentes disciplinas escolares. O teatro, segundo ele, poderia criar na escola um exercício de todas as chamadas “matérias de expressão”, como a música, o canto, a linguagem oral e escrita, o desenho, a dramatização, “além de seu aproveitamento para a formação moral e artística do aluno”. (*opus cit.*, p. 111). Neste sentido, as práticas artísticas voltavam-se para um aprendizado estético submetido à transmissão didática, conferindo-lhe um caráter utilitário.



FIGURAS 24, 25, 26 e 27- Dramatização através do teatro, de fantoches, de marionetes e de mascaras produzidos na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

Os Clubes Pedagógico, de Ciências e Histórico-geográfico estavam ligados às disciplinas escolares e tinham como objetivo realizar práticas orientadas pelos professores acerca das discussões teóricas realizadas em sala de aula. No Clube Pedagógico, as alunas organizavam palestras que tratavam de assuntos como problemas disciplinares na escola, tratamento de alunos com problemas mentais, entre outros. Já no Clube de Ciências *Professor Pedro Henrique Marques Lisboa*, as normalistas apresentavam experiências aprendidas em sala de aula, como provar que a luz só se propaga em linha reta, demonstrar o fenômeno da respiração, provar quais são os elementos orgânicos e inorgânicos, etc.

No *Clube Histórico-Geográfico Professor Tabajara Pedroso*, as normalistas de um determinado município ou região de Minas Gerais se organizavam e faziam uma palestra para as demais alunas e professores expondo a história de seu município, vida econômica, social e educacional. O objetivo era que as normalistas tivessem um amplo conhecimento da diversidade cultural, econômica e social do estado e as diferentes realidades que encontrariam no exercício de sua profissão no meio rural.

A presidente do clube geográfico dá a palavras as palestrantes dizendo que vamos assistir a uma aula. Edith dá início a palestra falando sobre a história, vida econômica, exportação e importação do

município de Dom Joaquim. (...) A maior produção deste município é o milho que indiretamente é exportado. (...) Civa fala das vias de comunicação, acidentes geográficos, situação do município e vida social e educacional, etc. (Diário redigido por M.N.G. no dia 5 de junho de 1958).

Outra atividade desse Clube está relacionada às excursões realizadas nas proximidades da escola, para observar os acidentes geográficos e a vegetação. Tais excursões não se limitavam ao entorno da escola, mas envolviam viagens a diferentes locais, como Aparecida do Norte (SP) e ao Rio São Francisco. Segundo Martínez Moctezuma (2006), as excursões e viagens escolares permitiam às normalistas adquirir uma série de conhecimentos observando as características particulares de cada região, “pero también les permitió escapar de la vida sedentaria y la disciplina del aula”. (p. 260).



FIGURAS 28 e 29: Excursão das alunas da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza nos arredores de Conselheiro Mata e em Aparecida do Norte-SP, s/d.

Fonte: Acervo da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza.

O “Clube Social” foi criado com o intuito de tornar todas as alunas partes ativas nas reuniões. As reuniões aconteciam todas as segundas feiras, e a cada vez era homenageado um professor, através de cantos, poesias, etc. Este clube não era aberto a todos, pois cada turma tinha seu próprio clube, e as reuniões eram assistidas pela turma e alguns convidados.

No *Clube de Metal*, as normalistas fabricavam peças feitas de metal, como conchas, regadores, brinquedos, feitiços de bolsa, sacolas, cafeteirinhas, açucareiros e copos. O material aproveitado para a confecção desses objetos eram latas usadas pela escola normal. Entretanto, o acesso aos materiais necessários para essa prática não estava sempre disponíveis. Como relata a normalista M.S.L., em dois de maio de 1956, que o Clube de Metal teve que confeccionar bolsas com tecidos de

palha e quadros, “porque o material e ferramentas do referido clube ainda não estão completos”.

O *Centro Cívico* da escola normal de Conselheiro Mata funcionava nas comemorações cívicas e festas escolares definidas pela Secretaria da Educação do estado de Minas Gerais e pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural. Segundo documento enviado pela Secretaria da Educação em 1962, as escolas estaduais deveriam lembrar e comemorar datas locais ou municipais de “um fato importante da vida da escola” ou “um fato que assinale progresso da localidade”. As datas nacionais com caráter cívico eram 21 de abril - Dia de Tiradentes -; 1º de maio, - Dia do Trabalhador -; 7 de setembro, o aniversário da Independência do Brasil; e 15 de novembro, homenagem à Proclamação da República brasileira.

Além dessas datas, o documento da secretaria da educação, recomendava a realização da *Festa do Milho* ao término do primeiro semestre letivo; a celebração, sem prejuízos para o calendário escolar, do dia das mães, no segundo domingo de maio; o dia da árvore, em 21 de setembro; a festa da Bandeira, no dia 19 de novembro; e o “Dia da Professora”, no dia 30 de outubro de cada ano. Outra preocupação descrita nesse documento, e que era seguida pelo Centro Cívico de Conselheiro Mata relacionava-se ao teor das festividades, onde se recomendava uma maior preocupação com a formação moral e a responsabilidade na formação dos futuros cidadãos.

Não vai longe o tempo em que as festas cívicas se constituíam de uma verdadeira salada de cousas impróprias e ridículas. Depois de um discurso abrasado de patriotismo bombástico, vinha uma cançoneta de letra bem pouco educativa; a uma poesia homérica seguia-se um bailado ou uma dança qualquer, bem pouco edificante. E assim, numa organização caótica e pouco pedagógica, arrastava-se o auditório. (MINAS GERAIS, Secretaria da Educação, As comemorações cívicas e festas escolares, 1962).

Partindo das práticas pedagógicas, no ensino das disciplinas escolares, e nos clubes e grêmios da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza, o que se pode observar foi um fazer escolar na perspectiva da educação como elemento ativo, seguindo as recomendações do escolanovismo no diálogo com a realidade de Minas Gerais.

Desse modo, como sugere Faria Filho (2002, p.19), considerar a materialidade e as formalidades das práticas pedagógicas escolares seria apreender que esses elementos geram “posições de poder no campo da educação, modos de

fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais”. Nesse aspecto, ao tratar dos conhecimentos escolares na dimensão histórica e como componente da cultura escolar, o autor afirma que as práticas escolares são produtoras de representações sociais acerca da escola e de seu papel no mundo social.

No caso da escola normal regional do distrito diamantino, essas representações estão calcadas na imagem de modernização do campo, da fixação e qualificação dos trabalhadores rurais, no aumento da produtividade agrícola, e na valorização do trabalho. Essas imagens seriam, também, como alerta Faria Filho (2002), “práticas de ordenamento do mundo social” e, estariam entrelaçadas à história do cotidiano e das práticas escolares.

Buscava-se mimetizar a vida social, reproduzindo práticas relativas à organização democrática, tomadas em sua ritualística. Por outro, desenvolveu-se na instituição uma cultura escolar em que todos os tempos e espaços do dia a dia das alunas eram ocupados com atividades de aprendizagem. Esta voltava-se tanto para a aquisição de saberes relativos à prática docente, quanto para a formação de agentes civilizatórios capazes de atuar no mundo rural, bem como para o aprendizado de saberes ligados ao mundo doméstico de futuras donas de casa.

CONCLUSÃO

Na hora do jantar, na hora do almoço sempre eram passadas muitas informações (...) só que só passavam os deveres, os direitos da gente ninguém tocava (...) ninguém falava que a gente tinha obrigação de ler o Estado de Minas. Diziam na escola que professora não pode entrar em política, que professor não pode falar alto demais, que não pode dar gargalhada, que não pode sentar na mesa (da sala de aula), tudo isso era muito bem ensinado, agora falar que a gente tinha um IPSEMG que a gente podia vir aqui pra cá (Diamantina), isso aí eu aprendi depois que eu saí de lá. (Entrevista com L.B.⁸⁹ da primeira turma da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza).

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, e do fim do Estado Novo no Brasil, o ensino rural despontou como um dos desafios essenciais da educação brasileira e passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos de políticos, educadores e dirigentes do ensino público no país. O debate intelectual, em meados do século XX, foi caracterizado por uma inquietação teórica sobre a realidade social brasileira, marcada por um contexto ainda majoritariamente rural.

Partindo de argumentos políticos e técnicos, foram determinadas ações de diversas instâncias para a aceleração do desenvolvimento e direcionadas à democratização das relações sociais. Nesse sentido, uma parcela significativa dos intelectuais das décadas de 1940 e 1950 direcionou seus esforços no sentido de compreenderem o processo de mudança do rural para uma sociedade de características urbanas e industriais.

Em Minas Gerais, essas preocupações foram traduzidas por meio do *Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção* de Minas Gerais, de 1947, que ambicionava associar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico a uma política social de modernização rural. Além da questão social, por meio da modernização da escola rural, o plano de recuperação se completaria com elementos de saúde e de higienização da população do campo. O documento expressava a inquietação nacional e mineira com o inchaço das cidades, determinada pela busca das populações rurais de emprego e melhores condições de vida.

Desta feita, um conjunto de políticas públicas objetivou fazer do professor do meio rural um *agente de transformação* desse meio. A criação da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza, localizada no distrito de Conselheiro

⁸⁹ L.B. foi, dentre as entrevistadas desta pesquisa, a única que trabalhou em uma escola primária rural.

Mata, zona rural de Diamantina, Minas Gerais e da Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em Ibitaré representaram um esforço inicial para o desenvolvimento, a modernização e a capacitação técnica da escola rural em Minas Gerais. Além disso, essas escolas normais, como descrito na pesquisa, faziam parte de uma série de tratativas do governo mineiro para elevar a economia do estado.

Para alcançar esses objetivos, segundo Abgar Renault (1952), era preciso inovar a escola e seus professores. Dessa forma, a escola normal de Conselheiro Mata buscou uma formação diferenciada da professora rural. O desenvolvimento de uma proposta pedagógica deveria ser fundamentada num método de ensino e num conjunto de práticas educativas e escolares “modernos”.

Assim sendo, o componente da pedagogia rural, seria o exercício pelas futuras professoras das escolas rurais no próprio meio no qual iriam agir. Essa concepção está pautada na multiplicidade de influências escolanovistas do século XX. O contato real com os problemas e necessidades da zona rural proporcionaria às normalistas conhecimento para o desenvolvimento de práticas que ultrapassavam a ação pedagógica escolar, atuando na comunidade, especialmente nas formas de produção e organização do trabalho no campo. Para tanto, foram utilizados nas disciplinas escolares o artifício dos trabalhos práticos, através dos clubes e grêmios escolares.

A intenção nesses clubes e agremiações era o desenvolvimento pelas normalistas de atividades práticas relacionadas não apenas ao trabalho intelectual, característico da profissão docente, mas também ao trabalho manual, tal como: os serviços domésticos, cuidados com a horta, o jardim, o pomar, carpintaria, construção, cerâmica, trabalho com máquinas, eletricidade, costura, artesanato e o treinamento relativo ao uso do dinheiro. Tinha-se em vista a valorização do trabalho rural. Além disso, essas organizações associativas tinham como objetivo aproximar as alunas do espírito de iniciativa, de cooperação, e do exercício da democracia, entendido como virtude.

Importante destacar que os princípios pedagógicos para o meio rural, nesse período, estavam fundamentados na “urbanização” do campo e, ao mesmo tempo, na civilização dos habitantes rurais. Essa concepção de educação e escola rural que deveria diferenciar-se da escola urbana, era baseada nos princípios urbanos de educação. Essa contradição ficava ainda mais em evidente no caso da escola normal de Conselheiro Mata que, de certa forma, representava a realidade da

maioria dos lugarejos de Minas Gerais. Dentre as dificuldades para o desenvolvimento das ações pedagógicas no distrito, a diretora da instituição apontava a dificuldade de acesso, falta de estrutura urbana, como energia elétrica e água encanada, dificuldades de comunicação e acesso à cultura por meio de revistas e jornais.

Somando-se à essas características limitadoras do ambiente rural, estava certo pessimismo em relação aos próprios indivíduos do campo. Descritas pela diretora como tímidas, com baixo nível mental e social, tais características eram consideradas consequência de serem “quase todas oriundas do meio rural”. Nesse sentido, fundados num princípio civilizatório, os tempos e espaços da escola normal de Conselheiro Mata eram organizados de forma a “elevar” a consciência das alunas e sua visão de mundo, além de melhorar os hábitos de comportamento, higiene e alimentação.

Nesse aspecto, o *Nosso diário* retratou as formas de organização e de gestão da escola na formação de atitudes das alunas da Escola Normal Rural de Minas Gerais. A escrita do diário voltava-se para o desenvolvimento do princípio do autogoverno escolanovista. Ao mesmo tempo em que se incentivava a espontaneidade da escrita, o texto era mediado pela instituição e pelas relações de poder ali presentes.

Tal fonte ofereceu indícios acerca das condições de funcionamento da escola, da rotina vivenciada no internato e das relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da instituição. Nele, foi possível detectar vestígios dos valores morais e de conduta urbanos que orientaram a formação dessas alunas, os quais deveriam direcionar suas ações futuras no meio rural, bem como seus comportamentos no cotidiano da escola normal.

Esses elementos, focados numa perspectiva urbana, contribuíram para um efeito contrário ao proposto para o futuro das normalistas do distrito diamantino, que seria atuar nas escolas rurais mineiras e promover a vida na “roça” por meio de conhecimentos técnicos da agricultura, da saúde e da cultura. Dessa forma, boa parte das alunas da escola normal de Conselheiro Mata foi buscar melhores oportunidades do que as oferecidas pela dura realidade rural de Minas Gerais.

Essa constatação concretiza-se em diversas fontes documentais, como na Mensagem do governador Bias Fortes, em 1956, que relata que menos de 11% das normalistas formadas em Minas Gerais foram atuar nas escolas primárias rurais. A

preocupação por parte da direção da escola normal de Conselheiro Mata sobre esse desvio das normalistas formadas foi constantemente evidenciada no cotidiano da escola. No *Nosso Diário*, redigido por M.A.F., em 19 de Novembro de 1956 foi colocado como fato triste e censurável “a colega I.B. não cumprir seu dever como professora, não quis servir ao homem do campo que tanto precisa de nós”.

Nesse mesmo sentido, está o relato de L.F., ex-normalista entrevistada para essa pesquisa, que aponta um caso de perseguição de uma aluna pelo fato de sua irmã que formou em Conselheiro Mata ter ido trabalhar na cidade de Montes Claros: “olha, a sua irmã não tá atendendo o objetivo da escola, você não vai receber o diploma aqui”. Além desse relato, no conjunto de ex-normalistas entrevistadas apenas uma tornou-se professora rural. As demais seguiram outros caminhos, como a continuação de estudos ou o exercício do magistério nos centros urbanos.

Nessa perspectiva, ao analisar o caso das escolas normais rurais do Rio Grande do Sul, Werle (2012) apresenta indícios muito semelhantes ao destino das normalistas de Conselheiro Mata. Segundo a autora, alguns ex-alunos das escolas normais rurais permaneceram no magistério, contudo, não se fixaram ao meio rural, principalmente “pela qualidade da formação e desenvolvimento científico e cultural que propiciava”. (p. 35). Apesar de a escola ter sido criada para formar professores para o meio rural, “os exigentes níveis de ensino e prática que nela foram desenvolvidos e o tipo de clientela que valorizava o estudo” levaram, tanto no Rio Grande do Sul, quanto em Minas Gerais à formação de professores universitários, diretoras de escola, supervisoras e inspetoras de ensino, etc.

Cabe aqui destacar duas faces em relação à experiência vivida pela única normalista que ocupou seu lugar no magistério primário na zona rural de Minas Gerais e que foi entrevistada para essa pesquisa. Em primeiro lugar, destacam-se as péssimas condições de trabalho no meio rural, reconhecido por Abgar Renault (1952) como um “penosíssimo setor do nosso ensino primário”.

Segundo a depoente M.I.T., formada na primeira turma, sua primeira atuação deu-se no distrito de São João da Chapada, que pertence à Diamantina. Nessa turma, com mais de oitenta alunos de diferentes idades e com diversos níveis escolar, “não tinha uma carteira, era uma tábua grande e um caixote de querosene em cada uma das pontas”, que corriqueiramente caia no pé das crianças.

Em segundo lugar, como observado pela ex-normalista, estava a grande responsabilidade atribuída às professoras rurais. De acordo com a depoente, elas

eram carregadas de deveres, que eram explicitados a todo momento na escola normal de Conselheiro Mata. Entretanto, em nenhum momento eram tratados abertamente dos seus direitos. Essa tônica representa, de certa forma, a realidade das professoras primárias no Estado e no país, o sentido sacerdotal e de doação constante e, ao mesmo tempo, uma negação dos direitos.

Por fim, cabe ressaltar que esse processo de formação das professoras rurais, num internato, deixou marcas profundas em suas ex-alunas. De acordo com as entrevistadas, a união e o companheirismo ultrapassam a própria existência da escola normal regional de Conselheiro Mata, que teve seu caráter pedagógico severamente alterado a partir da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. A constatação dessa união e companheirismo pode ser identificada por meio dos encontros organizados pelas ex-normalistas, que acontecem de vez em quando e, pelo *blog*⁹⁰ alimentado por elas acerca da história da instituição, das histórias vivenciadas e pelos encontros marcados por meio dessa ferramenta.

O estudo desta instituição, para além da investigação de suas práticas, indica como as contradições no projeto desenvolvimentista de urbanização do campo através da educação rural foram determinantes para sua não-efetivação. Tais contradições remetem à própria história das relações entre campo e cidade na construção do país. Contradições cuja permanência inscreve-se na cena social contemporânea.

⁹⁰ Disponível em <<http://conselheiomata.blogspot.com.br>> Acesso em julho de 2015.

REFERENCIAS

AGUAYO, Fernando; ROCA, Lourdes (coord.). *Investigación con imágenes: usos y retos metodológicos*. México: Instituto Mora, 2012.

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 278-295.

_____. *Vozes Esquecidas em Horizontes Rurais: histórias de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. [Dissertação – Faculdade de Educação-UFRGS].

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDRADE, Flávio Anício. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago., p. 93-108, 2014.

ANDRADE, Terezinha. *O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, curso normal regional Sandoval soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956 -1959*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2006. [Dissertação – PUC-Minas].

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Org. pelo Centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff – sua vida/sua obra*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora José Olympio, 1975.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. *Ruralismo pedagógico e escolanovismo em goiás na primeira metade do século XX: o oitavo congresso brasileiro de educação*. São Carlos/SP: UFSCAR, 2012. [Tese – BCO/UFSCAR]

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Educação rural e formação de professores no Brasil: Gênese de uma experiência pioneira. *Cadernos de História da Educação* – v. 10, n. 2 – jul./dez., p. 237-255, 2011.

ARREDONDO, Adelina (coord). *Historias de normales, memorias de maestros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablo Editor, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963). *Revista Brasileira de Educação*. V. 18 n.º 54 jul./set., p. 647-795, 2013.

BELHOSTE, Bruno. Exames e concursos. In: ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 383-387.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fisher (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BOF, Alvana Maria (organização); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno *et al.* *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRITO, Fausto; HORTA, Cláudia Júlia G. Minas Gerais: crescimento demográfico, migrações e distribuição espacial da população. *Anais do X Seminário sobre Economia Mineira*. Belo Horizonte: CEDEPLAR, p. 1-19, 2002.

BUFFA, Éster. Espaço escolar e história das instituições escolares. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez., p. 147-163, 2007.

_____. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares educação na imprensa* / Jose Carlos Souza Araújo, Décio Gatti Junior (orgs.). - Campinas autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. -(Coleção memória da Educação).

BURK, Peter. Como confiar em fotografias. *Folha de São Paulo* – Caderno MAIS! 04 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2001/02/04/72/>>. Acesso em: 28 de maio de 2012.

CAMPOS, Helena Guimarães. *Caminhos da História: Estradas Reais e Ferrovias*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

_____. História da Psicologia e história da Educação – conexões. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados* 17 (49), p. 209-231, 2003b.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

_____. *Pesquisa e planejamento*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, ano I, v. I, p. 53-65, 1957.

CARDOSO, Adalberto. Escravidão e sociabilidade: um ensaio sobre a inércia social. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, nº 80, p. 71-88, 2008.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Outubro, p. 53-75, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: longo caminho*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p.236.

_____. Ouro, terra e ferro: vozes de minas. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 55-78.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

CIVERA CERECEDO, Alicia; GINER DE LOS RÍOS, Juan Alfonseca; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coordinadores). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: Colegio Mexiquense, 2011.

_____. *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense, 2008.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. *Estud. av.* [online]., vol.15, n.41, p. 21-34, 2001. ISSN 0103-4014.

CORBIN, Alan. Bastidores. In: PERROT, M. (dir.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 413-610.

CUNHA, Maria Teresa. Diários pessoais: territórios abertos para a história. In: PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-279.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 30 n.º 1, jan./abr., p. 73-89, 2004.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-136.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Trad.: JUNGSMANN, R. 2 edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. *O processo civilizador, volume 2: formação do Estado e civilização*. Trad.: JUNGSMANN, R. 2 edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-32.

FAUSTO, Boris. A vida política. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 91-141. (História do Brasil Nação: 1808-2010; n.º 4).

FARIA FILHO, L.M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, L.M. Escolarização, Culturas e Práticas Escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Disciplinas e Integração Curricular: História e Política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.

FERNADES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 4.º ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GALIZONI, Flávia Maria (et al). Comunidades Rurais, Cultura e Água no Alto Jequitinhonha. In: SOUZA, João Valdir Alves de e HENRIQUES, Márcio Simeone (orgs.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p.129-144.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A escrita autobiográfica na (re)construção de um percurso de inserção na cultura escrita. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 2735-2747.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

GOMES, Angela de Castro. População e Sociedade. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 41-89. (História do Brasil Nação: 1808-2010; n.º 4).

GONZALBO, Pablo Escalante *et al.* *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense, 2010.

HERVATINI, Luciana. *A Escola Normal Regional e suas práticas pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná*. Maringá-PR: Universidade Estadual do Maringá – UEM, 2011. [Dissertação – UEM].

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 26. ed.

IBARRA URIBE, Luz Marina. *Abuelas, madres y nietas: escolaridade y participación ciudadana 1930-1990*. México: Editorial Fontamara, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2012.

JINZENJI, M. Y.; LUZ, I. R.; CAMPOS, R.H.F. (no prelo). Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais (1948-1974). *Educação e Pesquisa*: São Paulo.

JULIÀ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e. (org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

_____. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, n.º 1, p. 9-73, jan./jun. 2001.

Le Goff, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEFEBVRE, Henri. *Du rural a l'urbain*. Paris: Anthropos: Economica, 2001.

_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____. *O direito a cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim; GUEDES, Maria Inês Coimbra. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (compiladoras). *Sujeitos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Rosario, México: Prohistoria ediciones, El colegio Mexiquense, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Org.: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 10ª. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores Católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). *Revista Brasileira de História da Educação* n° 15 set./dez., p. 99-113, 2007.

MAGALHAES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universidade de São Francisco, 2004.

_____, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denise Barbosa (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. SP: Escrituras Editoras, 1998.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía; GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablo Editor, 2010.

_____; PADILLA ARROYO, Antonio. (coord.). *Miradas a la historia regional de la educación*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa, 2006.

_____. Escolas normais de Cuernavaca y Oaxtepec, 1889-1933. In: *Revista Inventio*, ano 1, número 2, sept., 2005. p. 13-22.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAES, Fernando A. (coordenador geral da Coleção) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. (nº. 4). São Paulo: Companhia das letras, 1998. pp. 559- 658.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Imperialismo, Educación Rural y Dualidad Pedagógica en Brasil, 1946-1951. In: CIVERA CERECEDO, Alicia; GINER DE LOS RÍOS, Juan Alfonseca; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coordinadores). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: Colegio Mexiquense, 2011. p. 463-488.

_____. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, abril 2006, vol. 14 no. 1, p. 88-113.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; Ó, Jorge M. Nunes Ramos do. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 15 set./dez., p. 11-30, 2007.

MENUCCI, Sud. *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo (1892-1935)*. São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1935.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. 2ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 155-194.

NOGUEIRA, Delane Lima. *Amália Xavier e a Escola Normal de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação do campo*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

NÓVOA, Antônio M. S. S. *Historia da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994 [Tese de livre docência].

Ó, Jorge Manuel Nunes Ramos do. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 12 jul./dez., p. 11-30, 2006.

_____. *Governo de si mesmo: modernidade e encenações do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Família e escola no projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, p. 21-35, 2012.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. O PABAE — A Volta dos Tempos de Francisco Campos Educação e Memória em Minas Gerais. *Série Documental: Relatos de Pesquisa*, Brasília-DF: INEP, n.34, jul/1995.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINHEIRO FILHO, Israel. Prefácio. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 7-34.

PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais - fazenda do rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. [Dissertação – FAE-UFMG].

PINTO, Helder de Moraes e MAFRA, Leila de Alvarenga. A escola Normal Rural D. Joaquim Silvério de Souza: medida de contraponto à tradição na formação de professores para o ensino elementar rural em Minas Gerais (1947-1951). In: LOURENÇO, E., GUEDES, M. C. e CAMPOS, R.H.F. (Orgs.). *Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: diálogos*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009. p. 207-224.

_____. *A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2007. [Dissertação – PUC-Minas].

PRADO, Adonia Antunes. Educação no Estado Novo (1937 – 1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. *Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ*, n.1, p. 46 – 55, 2000.

_____. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*, 4, julho 1995: 5-27.

PEYRONNIE, Henry; VERGNIOUX, Alain. Escolanovismo. In: ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 346-352.

QUINTANILLA, Susana; VAUGHAN, Mary Kay. *Escuela y sociedade en el período cardenista*. México: FCE, 1997.

RAMÍREZ, Rafael. *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães e GALIZONI, Flávia Maria. Cultura Material, agricultura familiar e políticas públicas para o Alto Jequitinhonha. In: SOUZA, João Valdir Alves de e HENRIQUES, Márcio Simeone (orgs.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010. p. 237-248.

RIBEIRO, José Paulo. *A saga da extensão rural em Minas Gerais*. São Paulo: Annablume; Minas Gerais: CPP/Emater, 2000.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 n.º 40, jan./abr., p. 143-155, 2009.

SILVA, William Ribeiro da. Reflexões em torno do urbano no Brasil. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 65-80.

SOARES, Leôncio. Contexto. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar. *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 15-31.

SOUZA, Rosa Fátima; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago., p. 13-32, 2014.

SOUZA, João Valdir Alves de. Luzes e Sombras sobre a História e a Cultura do Vale do Jequitinhonha. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos (org.). *Trabalho, cultura e sociedade no Norte/Nordeste de Minas: Considerações a partir das Ciências Sociais*. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997.

_____. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. *Unimontes científica*. Montes Claros, v.5, n.2, p.107-120, 2003.

SOUZA, João Valdir Alves de e HENRIQUES, Márcio Simeone (orgs.). *Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão Agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.º 14, p. 61-87, mai./jun./jul. agosto de 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREVISAN, Thabatha Aline. O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d'Ávila: Práticas escolares (1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 20, p. 165-191, maio/ago. 2009.

ULLMANN, Olga Coelho. A escola ativa, seguida na escola normal rural. In: *XIII Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Belo Horizonte, 1997, p. 16-18.

_____. A Escola Rural Ideal. In: *XIII Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Belo Horizonte, 1997, p. 19-22.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE. Campinas, SP: n. 21, set-dez, p. 61-89, 2009.

_____. A escola como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 21, set/out/nov/dez, p. 90-103, 2002.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: UnB, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A História das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 18 set./dez. 2008. p. 173-215.

_____. A modo de prólogo, refugio del yo, refugios de otros. In: MOGNOT, Ana Chrystina Venâncio et al (org.). *Refúgio do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

_____. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 0, Set/Out/Nov/Dez, p. 63-79, 1995.

XAVIER, Maria do Carmo. A Pesquisa Educacional Produzida em Minas Gerais entre 1956-1966: contribuições para o debate. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. p. 88-99.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Humor e irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (RS, 1945-1983). *Revista História da Educação*, UFRGS. Porto Alegre: v. 17, n.º 40, mai./ago., p. 291-317, 2013.

_____. Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes. *Olhar de professor*, Ponta Grossa: 15(1): 33-39, 2012. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

_____. Práticas escolares em escolas normais rurais do Rio Grande do Sul (1940-1970). In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: EDUFES, 2011(a).

_____. O Rádio e a Educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960). *Revista História da Educação*, UFRGS. Porto Alegre: v. 15, n.º 35, set./dez., p. 127-154, 2011(b).

_____. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45.. jun., p. 81-105, 2007.

WILLIAMS, R. *O Campo e a Cidade, na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

XAVIER, Libânia Nacif. Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimentismo. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José G. (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. pp. 487-504.

_____. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. (orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. pp. 09-28.

ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONTES DOCUMENTAIS

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Didática da Escola Nova*. 9ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

Álbuns de Fotografias – representações das atividades cívicas, das atividades agrícolas, das excursões, das atividades físicas, formaturas etc.; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Arquivo individual dos alunos: certidão de nascimento; carta requerendo a matrícula; certificado de aprovação curso primário; atestado médico; atestado de residência; profissão dos pais; questionário para candidato ao curso normal regional; exame de suficiência/ditado; carta (a aluna se apresenta e diz porque quer estudar na escola); doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

ARAÚJO, Maria da Conceição Ferreira. *O diamante que não foi lapidado*. Belo Horizonte: Editora Autor, 1982.

Ata da reunião da congregação do Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de 1952; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

BRASIL. *Decreto no 51.867, de 26 de Março de 1963*. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, 1963.

BRASIL. *Lei no 2.613, de 23 de setembro de 1955*. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, 1955.

BRASIL. *Decreto no 25.667, de 15 de Outubro de 1948*. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, 1948.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. In: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Rio de Janeiro: INEP/MES, 1946, p.21-39.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 e agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946.

CAMPOS, Milton. *Compromisso Democrático* – Publicações da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1951.

_____. Discurso do Governador Milton Campos, pronunciado na Fazenda do Rosário, como paraninfo da primeira turma do Curso de Educação Rural. *Escola Rural*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Ano I, Número II, outubro a dezembro de 1948.

CARDOSO, Roberval. *Grêmios para o meio rural*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA (1946). In: MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. (orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. pp. 147-156.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8º, 1942, Goiânia. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944.

Correspondências – solicitação de matrícula e cartas de recomendação (padres, pais de alunas, diretores de escola, prefeitos etc.); doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Correspondências – cartas do Serviço de orientação técnica do ensino rural; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

D'AVILA, Antônio. *Práticas Escolares: de acordo com o programa de pratica de ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário*. 8ª Edição. São Paulo: Saraiva S. A. - Livreiro Editores, 1958. 1 v.

_____. *Práticas Escolares: de acordo com o programa de pratica de ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário*. 5ª Edição. São Paulo: Saraiva S. A. Livreiro Editores, 1959.2 v.

_____. *Práticas Escolares: de acordo com o programa de pratica de ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário*. São Paulo: Saraiva S. A. Livreiro Editores, 1954.3 v.

DIÁRIOS MANUSCRITOS – 1950-1963 – doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Guia do Estudante; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Guia do Clube Agrícola; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tendências Demográficas: Uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas* / IBGE, Departamento de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agrícola do Brasil*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Recenseamento, 1956.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico do Brasil*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Recenseamento, 1956.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Revista Brasileira dos Municípios*. Rio de Janeiro: IBGE, julho-setembro de 1952. Ano V n.º 19.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sinopse Estatística do Estado de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942.

Instruções – Delegacia Regional de Ensino (como se processa a avaliação em educação em moral e cívica; formação especial; avaliação da recuperação bimestral ou parcial), de 1962; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Lista de Alunas Formadas em Conselheiro Mata 1954-1957; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de atas das reuniões dos professores da Escola Normal ‘D. Joaquim Silvério de Souza – 1951; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de atas do Clube Agrícola número “279” Dr. Roberval Cardoso – 1954; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de atas do Clube Agrícola número “279” Dr. Roberval Cardoso “279” Dr. Roberval Cardoso – 1956; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de registro de atas da solenidade de entrega de diplomas às alunas que concluíram o curso na escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza – c. data de registros, 1954 – 1965; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de registro de aulas dadas pelos professores do Curso Normal Regional “D. Joaquim Silvério de Souza” e demais atividades a que se ocupam as alunas sob a assistência das professoras da Escola de Conselheiro Mata – 1951; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de Atas de Reunião da Congregação da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 14 de agosto de 1954; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de Atas de Reuniões do Grêmio Literário “Rui Barbosa”, de 1956; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de lançamento de atas de exames finais e provas parciais e de 2ª época – Conselheiro Mata – 1957 a 1974; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Livro de Inscrição das alunas ao exame de admissão – 1958; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais por Ocasão da Abertura da Sessão Ordinária de 1953. - Juscelino Kubitschek de Oliveira – Belo Horizonte, 15 de Junho de 1953. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1953.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais por Ocasão da Abertura da Sessão Ordinária de 1954 – Juscelino Kubitschek de Oliveira – Belo Horizonte, 15 de Junho de 1954. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1954.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais na Sessão de 15 de Junho de 1955 – Clovis Salgado Gama. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1955.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais na Sessão de 15 de Junho de 1956 – José Francisco Bias Fortes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1956.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais na Sessão de 1º de Março de 1958 – José Francisco Bias Fortes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1958.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais na Sessão de 1º de Fevereiro de 1959 – José Francisco Bias Fortes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1959.

MENSAGEM À Assembleia Legislativa Apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais na Sessão de 1º De Março de 1960 – José Francisco Bias Fortes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1960.

MENSAGEM Apresentada À Assembleia Legislativa na Abertura da Sessão Ordinária de 1961, pelo Governador José de Magalhães Pinto – Belo Horizonte, 1º de Março de 1961. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1961.

MENSAGEM Apresentada À Assembleia Legislativa na Abertura de Sua Sessão Ordinária de 1962 pelo Governador José de Magalhaes Pinto – Belo Horizonte, 1º de Março de 1962. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1962.

MENSAGEM Apresentada À Assembleia Legislativa na Reunião Solene de Instalação dos Trabalhos da 1ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura, pelo Governador José de Magalhães Pinto - Belo Horizonte, 1º de Fevereiro de 1963. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1963.

MENSAGEM apresentada ao congresso nacional de 1950 pelo Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da União, 1950.

MENSAGEM apresentada ao congresso nacional de 1949 pelo Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da União, 1949.

*MINAS GERAIS – Comissão de desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (CODEVALE). *Pré-diagnóstico do Vale do Jequitinhonha: Espaço físico e a realidade – Infra-estrutura.* Belo Horizonte: CODEVALE, 1967.*

MINAS GERAIS. *Decreto 7049*, de 27 de junho de 1963. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1963.

MINAS GERAIS. *Decreto n.º 6.879*, de 13 de março de 1963: Fixa currículos para o ensino normal. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1963.

MINAS GERAIS. *Anuário estatístico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1957.

MINAS GERAIS. *Anuário estatístico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1953.

MINAS GERAIS. *Resolução 82*, de 17 de julho de 1953. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

MINAS GERAIS. *Anuário estatístico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1952.

MINAS GERAIS. *Lei 842*, de 26 de dezembro de 1951. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

MINAS GERAIS. *Lei 840*, de 26 de dezembro de 1951: reestabelece a Escola Normal de Diamantina. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

MINAS GERAIS. *Anuário estatístico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1951.

MINAS GERAIS. *Lei 291*, de 24 de novembro de 1948. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948.

MINAS GERAIS. *Plano de Recuperação Econômica e Fomento de Produção: Exposição*. - vol. 1. – Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947.

MINAS GERAIS. *Constituição de Minas Gerais de 1947*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947.

MINAS GERAIS. *Decreto-Lei nº 1873*, de 28 de outubro de 1946. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946.

PLACER, Xavier. *Como organizar a biblioteca do Clube Agrícola*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.

PORTUGAL, Henrique Furtado. *Noções de Higiene Rural*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1949.

Quadro de notas – 1952 a 1956, e de 1962 e 1963; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Relatório do 1º Curso de Treinamento para Professores Rurais de Conselheiro Mata – Diamantina, 1950; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Relatório das aulas de Matemática do Cursos Normal Regional, de 1951 e 1952; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

Relatório das aulas de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica para o Curso Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza, 1952; doc. Arquivo/Escola Estadual D Joaquim Silvério de Souza/Conselheiro Mata – Diamantina. 2014.

ANEXO

Roteiro da Entrevista

A – Escolha da Escola

- Por que a Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério Souza?

De quem foi a escolha: pai, mãe ou se o próprio jovem interferiu na escolha;

- Quais as outras opções de escola existentes no período?
- O que a Escola Normal tinha que atraía suas alunas? Quais os comentários em torno da Escola Normal? Estava associado a que?
- A arquitetura da escola;

B – As Alunas e os alunos

- Quem eram? De onde vinham?
- Classe social;
- Alunas do Centro de treinamento e Normalistas: diferenças, desempenho, momentos de encontros;
- Havia privilégios? Coeducação, composição das turmas.
- Uniforme: enxoval;
- Grupos de pertencimento;

C – Cotidiano Escolar

- Disciplina da escola;
- Relação com o conhecimento: as matérias, as atividades extraclasse, os exames;
- Quais eram os espaços e os tempos para os grêmios e os clubes? Como se organizavam? Mantinham contatos com outras entidades de fora da escola? Qual era a relação com a comunidade de Conselheiro Mata?
- Relação: Professor-aluno, Professor-Professor, Aluno-aluno, Aluno-pessoal de apoio, Professor- pessoal de apoio;

D – Diários

- Como eram as instruções para a escrita dos diários?
- Qual a importância dessa prática?
- Manteve o hábito de escrever diários – pessoais e profissionais?
- Como era o momento de correção dos diário ao final do dia?

E – Relação Escola Normal e as regiões do Vale

- Qual era a projeção da Escola Normal com as cidades das normalistas e com Diamantina?

- Participação das normalistas na vida cultural da cidade de Diamantina e Conselheiro Mata;
- Participação das normalistas nas atividades agropecuárias da região;

F – Sociabilidade

- Espaços de Sociabilidade dentro da escola normal: onde se encontravam os grupos?
- Eventos e festas escolares: Quem as promovia? Como era a mobilização e participação das alunas?
- O que se lia, ouvia e conversavam? Os livros, a música, o cinema, o teatro, a política, os concursos diversos, os namoros, o esporte, dentre outros.

G – Vida Profissional

- Antes de se formar atuou em alguma escola como professora? E depois de formada, quais as escolas trabalhou? Deu aula em escolas rurais?
- Qual(is) a(s) estratégia(s) de ensino aprendida na Escola Normal utilizou na sua carreira?
- Em quais disciplinas atuou?